O Ensino de Literatura na Escola Democrática Portuguesa: Uma Análise de Documentos Curriculares e Programáticos

Andressa Jove-Godoy
Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal
andressa.godoy@ua.pt | https://orcid.org/0000-0001-8437-8374

Amélia Lopes
Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal
amelia@fpce.up.pt | https://orcid.org/0000-0002-5589-5265

RESUMO

A escolarização do literário em prol da consolidação de uma narrativa nacional foi intensivamente promovida nas escolas portuguesas do Estado Novo (1933-1974). Este modelo foi questionado por movimentos educativos emergentes ainda durante a década de 1970. Cinco décadas após a transição democrática decorrente da Revolução dos Cravos (1974), analisamos diplomas curriculares e programáticos que orientaram o ensino de Literatura na escola secundária durante este período, recorrendo ao método de análise temática de conteúdo. Com isso, pretendemos caracterizar o panorama curricular do ensino de Literatura em Portugal através da caracterização de tendências teórico-metodológicas e tensões sociopolíticas que marcaram o desenvolvimento da área entre 1974 e 2025. Os resultados indicam que o ensino de Literatura se desenvolveu nesses anos através da acumulação de correntes teóricas e interesses sociais distintos – por vezes dissonantes –, embora com a contínua primazia da sua função de disseminação de uma herança cultural legitimada e legitimadora de uma identidade nacional idealizada.

PALAVRAS-CHAVE

ensino de Literatura; currículo; ensino secundário; Portugal; análise de documentos.

SISYPHUS
JOURNAL OF EDUCATION
VOLUME 14, ISSUE 03,
2026, PP 10-34

DOI: https://doi.org/10.25749/sis.44885
CC BY-NC 4.0

TEACHING OF LITERATURE IN THE PORTUGUESE DEMOCRATIC SCHOOL: AN ANALYSIS OF CURRICULUM AND PROGRAMMATIC DOCUMENTS

ANDRESSA JOVE-GODOY

Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal
andressa.godoy@ua.pt | https://orcid.org/0000-0001-8437-8374

AMÉLIA LOPES

Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal
amelia@fpce.up.pt | https://orcid.org/0000-0002-5589-5265

ABSTRACT

The schooling of the literary as a vehicle for consolidating a national narrative was intensively promoted in Portuguese schools during the *Estado Novo* (1933–1974). This model was challenged by emerging educational movements from the 1970s. Five decades after the democratic transition resulting from the Carnation Revolution [*Revolução dos Cravos*] (1974), we analyse curricular documents that guided Literature teaching in secondary education during this period, employing the method of thematic content analysis. Our objective is to characterise the curricular panorama of Literature teaching in Portugal by identifying the theoretical-methodological trends and socio-political tensions that marked the field's development between 1974 and 2025. The results indicate that Literature teaching evolved over these years through the accumulation of distinct — and sometimes dissonant — theoretical currents and social interests, while maintaining the primacy of its role as a disseminator of a legitimised cultural heritage used to legitimise an idealised national identity.

KEYWORDS

teaching of Literature; curriculum; secondary education; Portugal; analysis of documents.

SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 14, ISSUE 03,

2026, PP 10-34

DOI: https://doi.org/10.25749/sis.44885
CC BY-NC 4.0

La Enseñanza de la Literatura en la Escuela Democrática Portuguesa: Un Análisis de Documentos Curriculares y Programáticos

Andressa Jove-Godoy

Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal
andressa.godoy@ua.pt | https://orcid.org/0000-0001-8437-8374

Amélia Lopes

Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal
amelia@fpce.up.pt | https://orcid.org/0000-0002-5589-5265

RESUMEN

La escolarización de lo literario como vehículo de consolidación de una narrativa nacional fue promovida intensamente en las escuelas portuguesas durante el *Estado Novo* (1933–1974). Este modelo fue cuestionado por los movimientos educativos emergentes a partir de la década de 1970. Cinco décadas después de la transición democrática derivada de la Revolución de los Claveles [*Revolução dos Cravos*] (1974), analizamos los documentos curriculares que guiaron la enseñanza de la Literatura en la educación secundaria durante este periodo, empleando el método del análisis de contenido temático. Nuestro objetivo es caracterizar el panorama curricular de la enseñanza de la Literatura en Portugal, identificando las tendencias teórico-metodológicas y las tensiones sociopolíticas que marcaron el desarrollo de este campo entre 1974 y 2025. Los resultados indican que la enseñanza de la Literatura evolucionó a lo largo de estos años a través de la acumulación de distintas — y a veces disonantes — corrientes teóricas e intereses sociales, manteniendo la primacía de su papel como difusora de un patrimonio cultural legitimado usado para legitimar una identidad nacional idealizada.

PALABRAS CLAVE

enseñanza de Literatura; currículo; enseñanza secundaria; Portugal; análisis de documentos.

SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 14, ISSUE 03,

2026, PP 10-34

DOI: https://doi.org/10.25749/sis.44885
CC BY-NC 4.0

O Ensino de Literatura na Escola Democrática Portuguesa: Uma Análise de Documentos Curriculares e Programáticos

Andressa Jove-Godoy[1], Amélia Lopes

Rio múltipla forma fugidia
De gestos infinitos e perdidos
E no seu próprio ritmo diluídos
Contínua aparição brilhante e fria.

Nos teus límpidos olhos de vidente
As paisagens reflectem-se mais fundas
Imóveis entre os gestos da corrente.

E o país em redor verde e silvestre
Alargou-se e abriu-se modulado
No silêncio brilhante que lhe deste.

Sophia de Mello Breyner Andresen, 2014 [1947], p. 110

INTRODUÇÃO: O RIO

Mais do que um instrumento prescritivo, o currículo é uma prática viva, desenvolvida a partir da gestão entre tensões sociopolíticas locais e tendências teórico-metodológicas globais (Goodson, 2013). No currículo para o ensino de Literatura[2], estes conflitos refletem-se em um movimento *pendular* (Jove Godoy & Lopes, 2025) que acomoda conceitos das Ciências Sociais e Humanas a diferentes contextos e épocas (Cosson, 2020). Na história recente de Portugal, assim como na de outros países (Jove Godoy & Lopes, 2025), ideologias nacionalistas impuseram-se como eixo orientador do ensino de Literatura, principalmente durante o Estado Novo (1933-1974), através do estudo parcial e enviesado de (excertos de) obras portuguesas que permitissem as disseminação e legitimação da ideologia caracterizadora do Regime (Costa, 2018; Duarte, 2013; Magalhães, 2019; Mora-Luna et al., 2025). Esse modelo foi progressivamente questionado pelos movimentos de inovação educativa que, informados por novas correntes teóricas e políticas, marcaram principalmente a década de 1970 e abriram margens para reconfigurações do papel atribuído à literatura nas escolas (Mora-Luna et al., 2025).

Diante disso, neste estudo, temos o objetivo de caracterizar o panorama curricular do ensino de Literatura em Portugal através da identificação e da análise de tendências teórico-metodológicas e tensões sociopolíticas que possam ter marcado o seu

[1] Rua Alfredo Allen 4200-135 Porto, Portugal. Gabinete 273.

[2] Optamos por usar a capitalização de letras iniciais em palavras que designam disciplinas, para as diferenciar do seu uso comum, o que justifica a variação gráfica entre os termos 'Literatura' e 'literatura'. Além disso, ao abordar sintagmas tais como 'ensino de Literatura' ou 'estudo de Literatura' etc., decidimo-nos por suprimir o artigo definido (como em 'ensino da Literatura', 'estudo da Literatura' etc.) por entendermos que o seu uso circunscreve o objeto de estudo a literaturas específicas, enquanto o nosso estudo visa abordar a literatura como um fenómeno cultural, artístico, sociopolítico e transacional (Jove Godoy & Lopes, 2025).

desenvolvimento ao longo das últimas cinco décadas[3]. Para isso, realizámos a análise temática de conteúdo do *corpus* formado por documentos curriculares e programáticos que orientaram o ensino de Literatura durante este período.

Inspiradas pelo poema de Sophia de Mello Breyner Andresen antes apresentado e atendendo à natureza artístico-criativa do fenómeno estudado, adotamos o *rio* como abstração simbólica do desenvolvimento do ensino de Literatura. Com isso, observamos diacronicamente os contornos do seu curso para caracterizar a influência de aspetos teóricos e contextuais que se "reflectem" em diplomas curriculares vigentes entre os anos de 1974 e 2025, analisando como eles promovem uma expansão "verde e silvestre" da democracia.

O símbolo do *rio* também motiva a organização deste texto. Assim, seguidamente, apresentamos o enquadramento teórico e os processos metodológicos que definiram o que chamamos de *fluviologia* do trabalho, ou o estudo do rio como símbolo do ensino de Literatura. Posteriormente, em *cabeceira*, apresentamos o panorama contextual do ensino formal de Literatura desde a sua fundação em Portugal até ao 25 de Abril, pontuando as inovações pedagógicas que permitiram o seu desenvolvimento. Seguimos o panorama ao apresentar, em *afluências* e *confluências*, as análises dos diplomas legais que orientaram o ensino de Literatura no último quartel do século XX e no primeiro quartel do século XXI, respetivamente. Por fim, a *jusante* das análises, apresentamos as considerações resultantes do estudo.

A FLUVIOLOGIA: ENQUADRAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Embora textos curriculares e programáticos de carácter prescritivo não possam ser tidos como retratos perfeitos da prática educativa (Ruan Sánchez & Cordero Arroyo, 2021), o seu estudo permite reconhecer e analisar indícios de forças que a orientam (Goodson, 2013). Este potencial é ainda mais evidente em países como Portugal, onde a ação centralizadora do Estado – materializada em diplomas legais e dispositivos de controlo – exerce forte influência sobre o sistema educativo (Duarte, 2013; Lima, 2021). Por isso, dado o objetivo deste trabalho, analisamos diplomas legais e institucionais de nível nacional, nomeadamente *curricula* e programas, que orientaram o ensino de Literatura no ensino secundário (ES)[4] – ciclo de estudos que a tradição convencionou associar ao ensino de Literatura *tout court* – entre 1974 e 2025.

Ao longo desses anos, a componente literária assumiu ora estatuto de elemento ou domínio da disciplina de Língua Portuguesa|Português, ora de disciplinas independentes dedicadas a abordagem de cânones específicos nos *curricula* do ES (Duarte, 2013). Além disso, a sua configuração curricular tem oscilado de acordo com o percurso escolar a que se destina, dividindo-se entre *curricula* abrangente, destinado ao corpo discente *generalista*, e *curricula especializado*, reservado aos estudantes de percursos linguístico-humanistas.

Considerando este contexto, consultámos a Coleção Programas de Ensino da Biblioteca Digital da Direção Geral da Educação[5], fazendo a pesquisa pelos termos 'Português', 'Língua Portuguesa' e 'Literatura'. A partir dos resultados obtidos,

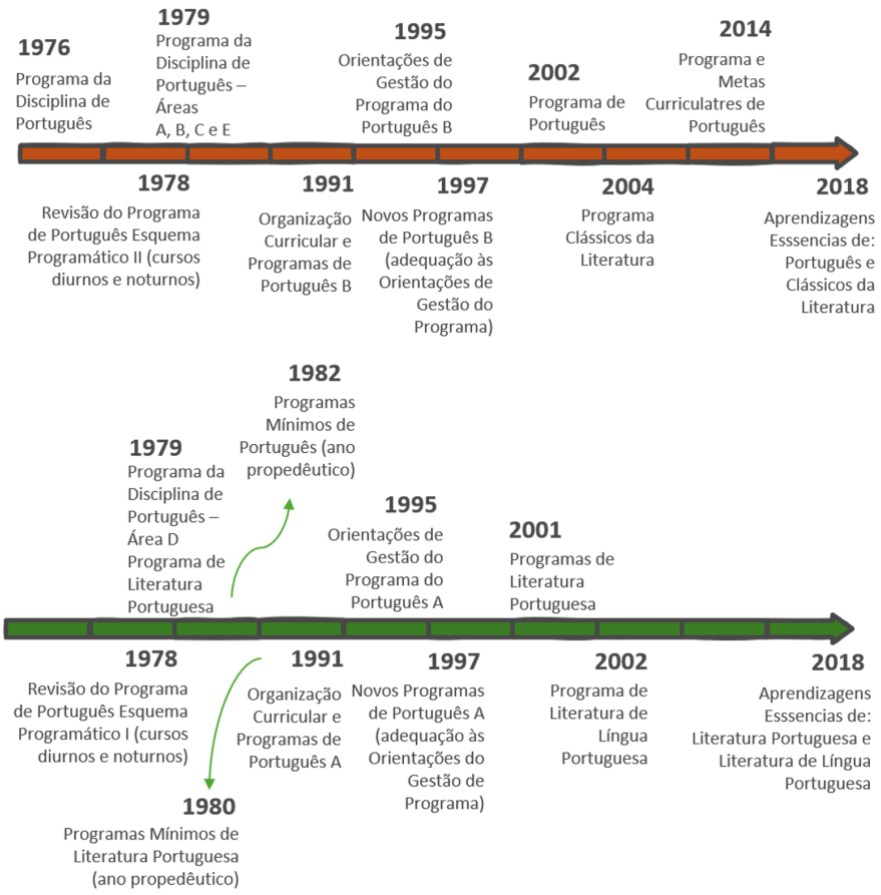
[3] Atualizando e aprofundando, com isso, trabalhos anteriores, como as teses de doutoramento de Costa (2018), que analisa normativos legais acerca da instituição e do desenvolvimento da disciplina de Português no ensino liceal entre os anos 1895 e 1974; e de Duarte (2013), que aborda o posicionamento de professores de Português acerca dos discursos regulatórios oficiais e pedagógicos sobre o ensino de Literatura no 3.º ciclo e ensino secundário no início dos anos 2010.

[4] Correspondente ao último ciclo de educação formal pré-superior, formado por dois anos do curso complementar do ES até meados da década de 1970; e pelo ES, com duração de dois anos até à promulgação da LBSE (1986) passando a três anos desde então.

[5] https://www.dge.mec.pt/biblioteca-digital

identificámos os textos curriculares e programáticos destinados ao ES, extraímo-los e caracterizámo-los de acordo com o percurso escolar a que se destinavam. Assim, o *corpus* final é composto de 25 ficheiros que conjugam os grupos documentais demonstrados pelas linhas do tempo expostas na figura 1[6].

Figura 1
Documentos orientadores



A seguir, de acordo com o método de análise temática de conteúdo (Braun & Clarke, 2022), classificámos dedutivamente os textos que compunham o *corpus* final em função das categorias provenientes de Jove Godoy e Lopes (2025), apresentadas na figura 2. Estas categorias emergiram de uma revisão sistemática da literatura que, com base em 33 estudos de cunho historiográfico, identificou tendências caracterizadoras do ensino de Literatura em contextos diversos. Para a análise, mobilizámos os principais fatores orientadores do ensino de Literatura ao nível prescritivo, nomeadamente a *definição de literatura* e o *objetivo de ensino e aprendizagem*, *seleção de conteúdos* e *seleção de cânone* (Jove Godoy & Lopes, 2025), conforme sumariados no apêndice 1.

[6] O *corpus* foi ainda complementado com cerca de 10 diplomas legais extraídos do Diário da República. Eles foram considerados documentos complementares pois incidem noutras esferas e configuram-se como leis, diretrizes, despachos e recomendações que foram citados nos documentos identificados inicialmente por inspirarem ou suportarem o seu desenvolvimento (https://diariodarepublica.pt).

Figura 2

Categorias de análise



Fonte: Adaptada de Jove Godoy & Lopes (2025, p. 9).

A CABECEIRA: CONTEXTUALIZAÇÃO

Em Portugal, à semelhança de outros contextos (Hník & Jindráček, 2023; Mäkikalli, 2023; McConn & Blaine, 2022; Santos-Rovira, 2023), a adoção de textos literários como instrumentos para a instrução precedeu a legitimação do ensino formal da língua vernacular e até mesmo a conceção de nacionalidade. Nesse cenário, obras literárias canónicas em latim serviam de fonte para o estudo da língua clássica e de temas sobre direito, filosofia e política. Em decorrência da legislação pombalina e dos esforços para a criação de um estado-nação consolidado, o Português passou a ser matéria de ensino concomitante ao Latim e, a partir de meados do século XVIII, *Os Lusíadas*, de Luís de

Camões, passou a ser utilizado em lições que visavam o estudo da Gramática e da Retórica, num processo de transposição de metodologias mobilizadas nas aulas de Latim para as de Português (Magalhães, 2019).

A partir da Reforma Costa Cabral (1844), a língua e a literatura portuguesas passaram a constar oficialmente em documentos oficiais reguladores do ensino, conquistando mais autonomia em reformas educativas posteriores e alcançando uma posição de destaque na escola ainda antes do fim do século XIX. Nesse cenário, além da disseminação da língua nacional, a literatura portuguesa, tida como galeria de heróis e episódios histórico-culturais, assumiu funções instrumentais-socializadoras. A descodificação da sua mensagem deveria, portanto, inserir os jovens nos valores da comunidade, principalmente os ligados aos imaginário e orgulho pátrios (Jove Godoy & Lopes, 2025; Magalhães, 2019; Mora-Luna et al., 2025). Foi ainda neste período, especificamente no programa de 1895, que o cânone literário passou a ser abordado cronologicamente, numa estrutura que viria a ser replicada ou desdobrada em programas subsequentes (Costa, 2018).

Essa orientação do ensino de Literatura, de carácter retórico-historiográfica e com traços nacionalistas, perdeu espaço no início do século XX, mas foi logo retomada nos Programas do Ensino Liceal de 1905, com a sobreposição curricular de Português e de História (Magalhães, 2019). A abordagem passou por um processo de intensificação a partir da década de 1930, tornando-se marca distintiva da escola do Estado Novo que, assim como outros regimes não-democráticos, atribuiu à escolarização da literatura a função de disseminar seus ideais (Jove Godoy & Lopes, 2025; Mora-Luna et al., 2025). As estratégias utilizadas incluíam um cânone escolar rigorosamente definido, a imposição de métodos de ensino tradicionais e um controlo rigoroso sobre as escolas. Ainda assim, iniciativas construídas e implementadas à margem, a partir da agência de professores e professoras, constituíram *microinovações curriculares*; que passaram a ser mais facilmente formalizadas durante a década de 1970 (Mora-Luna et al., 2025).

AFLUÊNCIAS CURRICULARES DO ÚLTIMO QUARTEL DO SÉCULO XX

Os anos que se seguiram ao 25 de Abril foram marcados por processos de recomposição das estruturas sociais, realizados através de rompimentos, reformas e experimentações. No campo educativo, a suspensão imediata da reforma Veiga Simão (1973) não significou, no entanto, o abandono dos objetivos que a motivaram ainda durante o Estado Novo. Pelo contrário, visaram a efetiva democratização da educação, que, no contexto autoritário do Estado Novo (Stoer, 1983), era de carácter demagógico e de impossível materialização. Esta orientação fica evidente na consolidação, em 1975, do ensino unificado, que "pretendeu acabar com a diferenciação, curricular e social, entre um curso liceal (…) e um curso técnico" (Henriques, 2024, p. 33), requerendo ajustes programáticos. As primeiras iniciativas de reformulação materializaram-se na implementação de programas provisórios (Ministério da Educação e Cultura [MEC], 1974) que pretendiam remover as marcas ideológicas herdadas do regime anterior. Dado o espírito de urgência e o ânimo democrático da época, esses documentos foram compostos de alterações no conjunto de programas vigentes desde 1954, resultantes "das sugestões e das respostas aos inquéritos emanados do MEC, pela Comissão de Estudos da Reforma Educativa" (p. 19).

O PP74/75 (MEC, 1974) de Português não questionou a identidade curricular da língua materna, formada, desde há muito, a partir do literário. Todavia, o documento

destaca como principais alterações a inclusão de "uma breve introdução ao estudo da Literatura que munisse o aluno de um mínimo de bagagem suscetível de lhe facilitar o acesso à obra literária" e a "assinalável redução das rubricas relativas a obras e autores menos representativos do ponto de vista estético-literário", que foram substituídos por um volumoso número de obras "consideradas significativas da Literatura Portuguesa do século XX" (p. 19). Apesar das inovações, a nova proposta mantém a tradição de prescrição do cânone escolar. Embora o documento alegue assegurar "ao professor e aos alunos maior liberdade de escolha" (p. 19), limita-os a uma lista de obras definida no texto programático, sem apresentar explicitamente os seus critérios de inclusão e exclusão. Os objetivos traçados no documento visavam "ensinar a ler e cultivar o gosto pela leitura" (p. 20) para o desenvolvimento das capacidades críticas e criativas dos alunos, visando desvincular a componente literária das metas moralizantes a que era explicitamente associada durante o Estado Novo, focando as suas potencialidades no desenvolvimento individual dos sujeitos. Ainda segundo a proposta, a análise textual, compreendida como exercício de identificação e caracterização de estruturas textuais internas, deveria ser a atividade primordial das aulas, afiliando o programa a correntes estruturalistas da teoria literária. Em contrapartida, nem objetivos, nem diretrizes metodológicas justificavam a manutenção da organização historiográfica do conteúdo.

Tendo em vista as apreciações de professores consultados ao longo deste primeiro ano de democracia e as novas demandas motivadas pelo alargamento da oferta do curso de Português, o programa da disciplina assumiu novas características no ano letivo 1976/1977. A mais representativa delas diz respeito ao desdobramento do programa em dois esquemas programáticos (EP), assinalando o início da dualização que marcou o currículo de Português até ao fim do século XX. O EP1 (Ministério da Educação e Investigação Científica [MEIC], 1975), destinado aos cursos humanísticos, não se diferenciou significativamente do PP74/75 (MEC, 1974). Já o EP2 (MEIC, 1975), destinado aos cursos científicos, foi ajustado para atender à redução de tempo semanal dedicado à disciplina, instituída pelo Decreto-Lei n.º 558/1976. Em 1977/1978, as escolas secundárias dividiram-se entre a execução deste programa provisório e a implementação-piloto dos programas de Português e de Literatura Portuguesa que vinham sendo desenvolvidos desde o 25 de Abril. No entanto, conforme consta das *notas prévias* dos programas efetivamente validados em 1979, os professores que experimentaram os novos *curricula* compartilharam da perceção de que a contemplação paralela dos programas de Português e de Literatura Portuguesa nos percursos linguístico-humanísticos gerava problemáticas de ordem didático-prática, como por exemplo a desconciliação entre o ensino de aspetos estético-linguísticos do estudo dos textos literários integrantes da historiografia nacional. Para resolver a questão e respeitando a divisão programática proposta desde o ano letivo de 1976/1977, foram desenvolvidas duas versões do programa de Português, um para as áreas A, B, C e E (doravante 'afins') (Ministério da Educação [ME], 1979a, 1979b); e um para a área linguístico-humanística, subscrita sob a insígnia D (ME, 1979c).

A primeira tinha como objetivos transversais aos 10.º e 11.º anos possibilitar aos alunos "saber utilizar a sua língua com correção e segurança e, por meio dela, conhecer e difundir uma cultura" (ME, 1979a, p. 2), e "exercer juízo crítico" (p. 3), mobilizando, para isso "obras de alguns autores mais representativos da nossa história literária" (p. 2). Para o 10.º ano, essas metas deveriam ser contempladas através de um programa dividido em cinco blocos concetuais, dos quais o quinto era "a língua e a cultura literária" (ME, 1979a, p. 9). Os objetivos e conteúdos específicos desse grupo pressupunham uma abordagem baseada em conceitos pós-estruturalistas do literário, ao explorar conjuntamente tópicos de texto e contexto, como "tipos de discurso", elementos da

narrativa e temas relacionados com "contexto e ideologia" (p. 9) através do estudo sincrónico e diacrónico de um cânone prescrito, apresentado no documento em duas modalidades. Na primeira, constam autores e obras "para a seleção de textos" (p. 10) categorizados em prosa e poesia, com uma representação equilibrada de autores portugueses clássicos e contemporâneos, além da inclusão do brasileiro Jorge Amado e do angolano Luandino Vieira. Já a segunda modalidade oferece escolhas para a leitura integral de um romance português (p. 11), com uma maior representação de autores da contemporaneidade. As obras deveriam ser ensinadas de acordo com indicações apresentadas na secção metodológica. Destacam-se de entre elas as relacionadas com o estudo das obras de Fernão Lopes, Gil Vicente e Luís de Camões, que vinham acompanhadas de justificações para a sua inclusão e de recomendações para o seu ensino que aparentemente tentavam tomar distância em relação à forma de as ensinar do Estado Novo, focando aspetos genológicos e estilísticos, do ponto de vista estrutural, e o potencial crítico desses textos, do ponto de vista sociológico.

Diferentemente, o programa desenhado para o 11.º ano das áreas afins é dividido em apenas dois blocos concetuais, sendo o primeiro relativo a 'a língua e a cultura literária'. Considerado "um todo com o 10.º" ano (ME, 1979b, p. 2), o esquema programático compartilha do mesmo conjunto de objetivos gerais que o anterior, ao qual é acrescentada a aquisição de conhecimentos que capacitem o estudante a navegar nos meios socioculturais e profissionais que o aguardam ao fim deste ano de escolaridade, considerado o "substrato e limiar da vida adulta" (p. 2). Especificamente para Literatura, esta nova meta vinculou-se aos compromissos para

> fomentar o gosto pela leitura; alargar o âmbito cultural do aluno pelo confronto com múltiplas realizações da arte; levar à constatação de como determinada temática se perpetua, se altera ou se esclarece através dos tempos, de como o gosto literário se modifica de época para época; finalmente, conduzir à ideia de que a obra de arte se torna "semente do futuro", mola impulsionadora de uma visão nova das coisas, de um novo pensamento, de uma nova estética e cultural [sic]. (ME, 1979b, p. 2)

Para isso, assume a definição de texto literário a partir do seu "valor testemunhal", da "inter-relação indissociável de texto e contexto" e do "papel da obra como fonte de eclosão de ideias e movimentos sócio-culturais" (ME, 1979b, p. 4). Tanto os objetivos elaborados, como as conceções de literatura adotadas, alinham o documento à função literária de desvelamento do mundo e parecem propor a sua abordagem a partir de pressupostos crítico-sociais. Considerando que o programa destinado ao 10.º ano tem uma base mais alinhada à análise formal do texto, o posicionamento concetual no 11.º ano propõe um rompimento com a pretendida unidade no ciclo escolar. Além disso, a conceção não parece corroborar os objetivos específicos para o 11.º ano, que visavam, por exemplo, "identificar as marcas de literariedade" (p. 4) nos eixos textuais sintagmáticos e paradigmáticos. A orientação concetual tampouco encontrara eco na bibliografia anexada ao documento, nos conteúdos programáticos e nas indicações metodológicas, cujo delineamento afiliava a proposta curricular muito mais a uma visão estruturalista do estudo do texto. A organização do conteúdo seguiu o modelo historiográfico, simbolizado pela prescrição de um cânone nacional que toma novamente a forma tradicional, iniciando na Época Medieval e finalizado na Geração Modernista. Os autores contemporâneos recém-incluídos, como Miguel Torga, Sophia M. Breyner Andresen e Virgílio Ferreira, foram suprimidos, ficando reduzidos à alínea "algumas tendências literárias do século XX" (p. 8), a ser contemplada no último tópico do curso.

O segundo *braço* programático do Português, destinado à área D, apresentava-se num único documento comum aos 10.º e 11.º anos, que visava formar usuários proficientes da língua materna e leitores e críticos literários. Constituído a partir da junção entre as disciplinas-piloto Português e Literatura Portuguesa, a nova configuração exigiu o aumento do tempo destinado ao estudo da disciplina, que passou a ser de cinco horas semanais. Em consonância ao preconizado pela sua lista bibliográfica (e alinhado ao programa do 11.º ano para áreas afins), o documento define o texto literário como uma criação artística cujas potencialidades possibilitam-no "constituir uma subtil e variada forma de conhecimento quer do mundo físico, quer do mundo humano" (ME, 1979c, p. 2). Isso seria possível, de acordo com o documento, através da mediação técnica da relação entre a arte literária e os sujeitos. A despeito dessa fundamentação, o programa encoraja o estudo dos chamados "texto linguístico" e "texto literário" a partir de "prudentes contaminações metodológicas" (p. 5), que permitiriam a formação integral e crítica dos alunos. Assim, através do conhecimento dos benefícios e malefícios das diversas correntes teóricas, pretendia-se aprimorar as habilidades analítica e criativa do leitor. A mobilização da miscelânea teórico-metodológica é exemplificada na descrição do conteúdo programático, que a emprega ao longo da abordagem diacrónica do cânone prescrito. No entanto, a discriminação que fixa o estudo da história literária nacional (das eras Medieval à Clássica, no 10.º ano, e do Romantismo à Geração da República, no 11.º ano), explicita tópicos de ensino relacionados apenas à contextualização historiográfica e à caracterização estética de cada um dos movimentos literários. Assim, o programa também se abstém de legitimar curricularmente autores e obras contemporâneos.

O modelo programático aprovado em 1979[7] esteve em vigor até 1990. No entanto, em meados da década de 1980, o ensino de Português e, por extensão, de Literatura, foram repensados na esteira do amadurecimento académico e político da área das Ciências da Educação. Esse movimento resultou na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, Lei n.º 46/86) e na caracterização do Perfil Cultural Desejável do Diplomado do Ensino Secundário (PCES, Ministério da Educação, 1988). Ambos os documentos orientavam a necessária reforma do sistema educativo português, visando a consolidação da sua democratização, o aumento da sua qualidade e a formação de pessoas que já não estivessem 'orgulhosamente sós', mas que atuassem em contextos mais amplos, especialmente o europeu e o falante de português. De entre as mudanças estabelecidas pela lei, destaca-se o alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos, compreendendo todo o ciclo básico. Mesmo que ainda não estivesse incluído na obrigatoriedade, tanto a LBSE quanto o PCES contemplavam o ensino secundário nas suas diretrizes. Ambos os documentos indicavam que a escolarização do literário através de objetivos relacionados ao desenvolvimento da reflexão crítica e criativa, à compreensão das manifestações culturais, e à promoção da leitura como vetor de sensibilização social e estética ao nível nacional e internacional deveria ser desenvolvida neste ciclo.

Os *curricula* de Português para o ES elaborados no contexto da reforma entraram em vigor em 1991. As propostas programáticas (ME, 1991) mantinham a divisão entre uma disciplina desenvolvida para alunos de percursos linguístico-humanísticos, o Português A, e uma para os das áreas afins, o Português B. As premissas teóricas que orientaram o desenvolvimento estrutural e concetual desses programas estão em linha com as bases fundadoras da LBSE, refletindo uma conjunção de conceitos próprios dos

[7] Entre os documentos deste período está o programa de Literatura Portuguesa, cuja função era a de preparar os alunos para o ensino superior na área das Letras durante o ano propedêutico (12.º ano), colmatando deficiências no domínio de uma herança cultural nacional. Abordava a historiografia da literatura portuguesa de forma inversa, partindo das representações mais atuais para as mais antigas. O curso foi adaptado nos anos letivos de 1981/1982 e 1982/1983 nos chamados Programas Mínimos de Literatura Portuguesa para treinar os candidatos para a Prova Geral de Acesso ao Ensino Superior (Ministério da Educação e Ciência, 1980).

paradigmas construtivista e crítico-social. Ambas as disciplinas tinham como finalidade formar sujeitos autónomos, críticos e criativos, que, partindo da sua origem sociocultural e dos seus valores pessoais, pudessem relacionar os conhecimentos escolares com a sua realidade para a compreenderem melhor e nela participar. Para tanto, os documentos orientavam para a realização de aulas fundamentadas no estudo intermodal, intertextual, interartes e interdisciplinar[8]; elaboradas a partir da centralidade do aluno e do seu contexto e na execução coletiva de projetos conduzidos pela figura de um professor-mediador. A avaliação era defendida como um instrumento multifacetado, pluriautoral e interativo que, a partir de uma aplicação constante e integradora, permitiria a melhoria do processo educativo ao longo dos três anos que passaram a compor o ensino secundário.

No que diz respeito especificamente à literatura, o Português B parece ter sido composto a partir da síntese programática do Português A, suprimindo-se aspetos mais enraizados na apreciação e na análise estética. Apesar disso, ambos os programas previam o estudo do literário sob o domínio curricular da *leitura* para: promover o raciocínio crítico através do contacto sistematizado com textos (literários), incutir o respeito pela língua e literatura como património comum, e facilitar o relacionamento com as manifestações culturais (regionais, nacionais e universais). O documento pretendia, com isso, capacitar os estudantes a dialogar com obras de diferentes épocas e a perspetivar nelas e através delas os seus valores pessoais. Segundo o texto, os estudantes deveriam ser incentivados a relacionar o que liam com o seu mundo pessoal e com o de outros, conectar as obras com a história e a cultura nacional e universal, reconhecendo afinidades e contrastes entre diferentes contextos de produção literária. Os alunos de Português A deveriam, além disso, "desenvolver a competência de interpretação pela apropriação progressiva de instrumentos linguísticos e estético-literários" e "problematizar a natureza e o valor do texto literário como documento e monumento histórico-cultural e artístico" (ME, 1991, p. 26). No entanto, diferentemente do Português – Área D, este documento não propunha a formação de críticos literários, mas de leitores competentes. Em linha com a multiplicidade de finalidades e objetivos, o desdobramento dos programas em seus inventários de conteúdos tentou conjugar conceitos e visões do ensino de Literatura de base historicista, estruturalista, da teoria dos polissistemas e da estética da receção, cujas obras teóricas fundantes compunham a bibliografia anexada ao diploma programático. Isso contruiu um projeto educativo que pode ser considerado, por um lado, inovador e ambicioso; e, por outro, confuso e pouco coeso. Esta organização refletiu-se, por exemplo, na abertura e na flexibilização do cânone escolar que, apesar de prescrito, passou a ser mais representativo, contemplando autores internacionais. A partir dele, tanto o Português A, como o B, propuseram a abordagem de textos literários através da exploração de temas universais e intemporais, refletindo a condição humana e as questões do mundo. No entanto, ao especificar a distribuição de conteúdos e leituras extensivas e/ou metódicas, os programas privilegiaram itens de aprendizagem de ordem estética a despeito daqueles associados à de receção, selecionando primordialmente obras canónicas portuguesas, organizadas cronologicamente segundo a historiografia e divididas de acordo com a sua classificação genológica.

A elaboração e publicação das Orientações de Gestão de Programa em 1995 (ME, 1995a; 1995b) e o ajustamento dos Programas de Português A e B em 1997 (ME, 1997) potencialmente responderam às dificuldades e às possíveis resistências de professores e

[8] Promovido também pela *Área Escola*, área curricular não-disciplinar, instituída pela reforma de 1991, com o objetivo de possibilitar o uso do conhecimento em projetos interdisciplinares, a conexão entre a escola e a comunidade, e o desenvolvimento pessoal e social do estudante.

da comunidade escolar na interpretação e execução dos programas de 1991[9]. As novas versões passaram a adotar cânones mais rígidos e prescritivos, contemplando a historiografia nacional, que homogeneizaram a organização do conteúdo programático de ambas as disciplinas com o intuito mais explícito de transmitir um património cultural.

CONFLUÊNCIAS CURRICULARES DO PRIMEIRO QUARTEL DO SÉCULO XXI

A conformação que caracterizou os Programas de 1997 não significou, no entanto, um momento de placidez para o ensino de Literatura. Ao contrário, na esteira da reforma, deu-se entre os anos de 1997 e 2005 uma revisão curricular politicamente turbulenta e concetualmente disputada (Duarte, 2013), que colocava o texto literário no centro do conflito entre o ensino de língua para o ócio ou o ofício. Apesar da heterogeneidade caracterizadora do processo[10], o novo projeto refletiu esforços do sistema português para se alinhar a diretrizes internacionais. Assim, baseados numa visão de educação pautada pelo neoliberalismo e pelo gerencialismo, promoveram uma maior adequação das escolas às necessidades do mercado de trabalho. Ao nível didático-pedagógico, isso refletiu-se no desenvolvimento de competências que servissem à formação de capital humano (Teodoro, 2022).

Fundamentado na abordagem comunicativa do ensino de línguas, os novos programas de Língua Portuguesa|Português[11] representavam, para uma parcela dos intervenientes, uma desvalorização da literatura, cujo lugar de destaque teria sido supostamente ocupado pelo desenvolvimento de competências de produção e receção de textos quotidianos. Com isso, o literário passava a ser integrado na subárea da leitura como um exemplo de manifestação textual e situação comunicativa. O debate acerca da novidade extrapolou os círculos onde geralmente se discutiam políticas educativas. Apesar de ter simbolicamente abordado a redução do cânone escolar e do tempo curricular a ele dedicado, a contenda parece ter proporcionado oportunidade para o questionamento público sobre a escola e o seu papel. Diversos setores da comunidade posicionaram-se: uns defenderam que as aulas de Português deveriam ser instrumento de socialização de conhecimentos valorizados, de entre os quais, o legado literário; outros, definiam-nas como meio de capacitação para a participação social e profissional, em que o tempo dedicado à literatura deveria ser abreviado; outros ainda, mais conciliadores, retomaram a função pedagógica primordial do texto literário para aumentar a sua importância no desenvolvimento das competências de escrita (Duarte, 2013).

A despeito das controvérsias, o programa valeu-se de conceitos oriundos de diferentes vertentes da linguística textual para prescrever um cânone que, com raras exceções, reproduziu uma versão reduzida da seleção cronológica do anterior. Essa organização programática indica mais uma tentativa de conciliação entre uma nova proposta teórico-metodológica e a abordagem historiográfica e patrimonial do ensino de Literatura. Ainda que seja completamente possível "formar leitores reflexivos e autónomos que leiam (…) conscientes (…) do seu valor no domínio da expressão estético-literária" e, concomitantemente, "promover o conhecimento de obras/autores representativos da

[9] O ajuste dos Programas pode ter considerado também a publicação de documentos sobre os Exames Nacionais (EN), que passam a assumir dupla função como instrumento de avaliação externa do ES e de ingresso ao ensino superior.

[10] A revisão iniciou-se com o DL n.º 7/2001. Contudo, foi suspenso pelo DL n.º 156/2002 após a transição governamental, que impôs uma nova revisão, consolidada em 2004 (Duarte, 2013).

[11] Simbolizando diferentes interesses, o nome da disciplina, foi, na altura, "objeto de movimentos oscilatórios (…)" (Duarte, 2013, p. 27).

tradição literária" (ME, 2001/2002, p. 6), o quadro de conteúdos declarativos para a leitura e as orientações de gestão de programa demonstram que o comprometimento com a tradição no ensino de Literatura tendeu a acomodar e até mesmo subjugar os objetivos de aprendizagem relacionados com a formação de competências leitoras. A solução foi um programa "'manta de retalhos', de compromisso envergonhado com a tradição, de mudança na continuidade" (Branco, 2005, p. 83). Isso possivelmente coibiu a ressignificação da escolarização da literatura e pode até ter impossibilitado que ela fosse formalmente sugerida como fonte-promotora da "educação para a cidadania, para a cultura e para o multiculturalismo" (Branco, 2005, p. 6)[12], um dos objetivos da disciplina.

Paralelamente ao Português, este currículo reintegrou a disciplina Literatura Portuguesa (ME, 2001), de carácter obrigatório, e criou as disciplinas Literaturas de Língua Portuguesa (ME, 2002) e Clássicos da Literatura (ME, 2004), ambas optativas, destinadas especificamente aos alunos de percursos linguístico-humanísticos. Essa nova configuração potencialmente gerou uma instabilidade na conceção curricular do literário, dissociado formalmente da língua materna pela primeira vez. A intenção era criar "espaço para uma reordenação dos seus [do ensino de literatura] valores prioritários, bem como para uma interrogação das suas funções" (ME, 2001, p. 3), o que refletia a consolidação da Educação Literária e da Didática da Literatura como áreas de conhecimento no final do século XX. No entanto, tanto a influência dessas áreas, quanto o alinhamento dos programas ao projeto curricular, manifestaram-se em níveis díspares nos diferentes programas. Os diplomas referentes às Literatura Portuguesa e Clássicos da Literatura orientaram-se por um quadro teórico-metodológico similar. Ambos definiram a literatura a partir da sua natureza transacional, mobilizando diferentes perspetivas literárias em prol do desenvolvimento da formação leitora. As duas disciplinas não prescindiram, no entanto, de objetivos e finalidades relacionadas com a socialização do cânone português, na primeira, e do ocidental, na segunda. Com isso, os documentos pretendiam garantir que as novas gerações pudessem "ser membros de direito de um património comum" (ME, 2001, p. 3) e "descobrirem[-se] europeus" (ME, 2004, p. 2). Já a disciplina de Literaturas de Língua Portuguesa organizou-se com base em orientações distintas, partindo de um conceito de literatura mais associado a critérios estéticos e formais, organizados sob temas representativos de suas comunidades literárias. A partir da disciplina, objetivava-se que os alunos conhecessem, de forma global, a plasticidade da língua portuguesa nas suas múltiplas manifestações literárias para além da de Portugal.

As inovações e dissonâncias desses programas podem ter gerado constrangimentos nas práticas dos professores responsáveis pela interpretação dos documentos em vivências curriculares reais. Podem ter sido dificultadores tanto a separação entre o ensino de Língua e de Literatura, como a criação de novas disciplinas, que exigiam o desenvolvimento de conhecimentos que os ajudassem na apropriação dos novos formato e escopo curriculares. Com potencial igualmente perturbador, a falta de alinhamento na descrição de quem seriam esses professores de Literatura desconsidera a integralidade da identidade profissional dos docentes. Um mesmo professor potencialmente ensinaria todas essas disciplinas e provavelmente lhe seria muito difícil, por exemplo, "ser e apresentar-se exemplarmente como leitor empenhado e assíduo" (ME, 2001, p. 6), membro da comunidade leitora de que os alunos também fariam parte na disciplina de Literatura Portuguesa; e assumir-se como "professor-destinador" (ME, 2002, p. 11), tomando os seus alunos por destinatários de Literaturas de Língua

[12] Mesmo nos chamados *Contratos de Leitura*, definidos como um acordo a ser negociado entre professores e alunos para a gestão da leitura literária autónoma de um cânone mais alargado, em que se visava o desenvolvimento de uma comunidade leitora. Possível colaborador desta iniciativa curricular e da seleção do *corpus* literário elegível para a sua realização foi o Plano Nacional de Leitura (PNL).

Portuguesa. Apesar dessas questões, é inegável que as novas disciplinas propostas tinham potencial para ampliar as experiências artísticas proporcionadas pela escola, retomando os esforços do período revolucionário ao extrapolar o cânone para além do sistema literário português. No entanto, estas ofertas foram circunscritas à parcela de alunos que já demonstrava interesse pela área linguístico-literária, desobrigando a escola de oferecer oportunidades de ampliar e diversificar as suas vivências e os conhecimentos culturais aos demais estudantes.

Ainda assim, independentemente dos conflitos, insatisfações e inadequações que marcaram o seu desenvolvimento e a sua implementação, esses currículo e programas vigoraram até ao início da década seguinte. Já com o ES integrado na escolaridade obrigatória, o sistema educativo português passou por novas transformações sob o comando da *troika* (2011-2014). As consequentes políticas de austeridade e reformas estruturais redundaram em estratégias de contenção das despesas públicas, que impactaram diretamente a estrutura escolar. Além disso, a exigência de resultados mensuráveis que pudessem traduzir os níveis de eficiência da educação exacerbou um modelo neoliberalizante, orientado para a racionalização e a uniformização do sistema educativo (Benavente et al., 2015). Neste cenário, através da reorientação ideológica decorrente da transição governamental, e com o Ministério da Educação e Ciência liderado por um declarado oposicionista das novas correntes pedagógicas, Portugal conduziu uma nova reforma curricular e programática que, em muitos aspetos, denotou reatividade em relação às reformas anteriores. São exemplos o abandono da conceção curricular orientada para o desenvolvimento de competências e a supressão de áreas curriculares não-disciplinares. No âmbito da escolarização da Literatura na disciplina de Português[13], os novos documentos instituíram o domínio Educação Literária, transversal a todos os anos de escolaridade básica e secundária. Com isso, pretendia-se garantir que os conteúdos literários não ficassem submetidos aos domínios tradicionais, sugerindo uma valorização do literário e uma resposta à sua suposta sub-representação na proposta curricular anterior.

Assim, em 2014, o Programa e Metas Curriculares (PMC, Ministério da Educação e Ciência [MEC], 2014) organizou o ensino de Português para o secundário em cinco domínios, apropriando-se de parâmetros internacionais de literacia e baseando-se em teorias da linguística textual, com especial destaque para o conceito de *texto complexo* para definir textos literários e não-literários. Ainda segundo o documento, o ensino deveria orientar-se pelo paradigma da complexidade crescente, em que géneros textuais considerados mais fáceis seriam ensinados primeiro. No entanto, o critério da "*conceção escalar*" para a seleção do *corpus* não é adotado na Educação Literária. Nela "prevalece o princípio da *representatividade*, invariavelmente mobilizador de outros critérios centrais (…). São eles o *valor histórico cultural* e o *valor patrimonial*" (MEC, 2014, p. 4 – destaques originais). Esses parâmetros legitimaram a reiteração do cânone escolar[14] tradicional e da sua ordenação historiográfica, com prescrições que foram delimitadas ao nível da estrofe e do capítulo. Defendida pelo documento como excelso da complexidade textual e como "um repositório essencial da memória de uma comunidade" (p. 7), o texto literário assumia no documento as suas funções escolares primordiais: ser modelo do bom-escrever e documento histórico-identitário. As definições de literatura e do cânone selecionado destoavam, assim, da prioridade metodológica concedida ao "contacto direto com os textos e a construção de leituras fundamentadas, combinando reflexão e fruição" (p. 7).

[13] As disciplinas específicas de Literatura destinada aos estudantes de percursos das Línguas e Literaturas continuaram a ser ofertados a partir da manutenção dos programas elaborados no ciclo curricular anterior.

[14] Os *Projetos de Leitura* eram atividades previstas neste programa. Inspirados nos *Contratos de Leitura* do programa passado, prescreviam um cânone ligeiramente mais diversificado.

Uma vez mais, os textos curriculares aparentemente refletiam uma tensão entre a corrente historiográfica e outra/s proposta/s para a escolarização do literário. A análise dos conteúdos e das metas associadas à Educação Literária sugere que, assim como em casos anteriores, os PMC também privilegiaram a abordagem mais tradicional do ensino de Literatura, abordando conhecimentos acerca do enquadramento retórico-historiográfico das obras estudadas. Assim, ao que tudo indica, a criação do domínio de Educação Literária parece não ter derivado necessariamente de uma reestruturação informada da escolarização do literário. Isso poderia ser explicado por uma possível alienação das comunidades académica e escolar no desenvolvimento desses programas. Pode ter contribuído também a ausência de uma maior explicitação entre o enquadramento teórico exposto na lista bibliográfica e as disposições metodológicas do texto – pouco elaboradas, alegadamente, por respeito à autonomia de escolas e professores.

Seguindo a tendência dos últimos anos, estes programas foram postos em causa ainda no decorrer da década de 2010, após o governo mudar de mãos, um processo inspirado principalmente pelas reflexões acerca da adequação do sistema educativo português ao enfrentamento dos desafios do século XXI (Leite et al., 2025). Os esforços colaborativos resultaram na elaboração do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, Ministério da Educação, 2017), uma matriz comum que define valores, atitudes, conhecimentos e competências que se pretende que todos os jovens desenvolvam ao longo da vida escolar. Os seus parâmetros orientaram o desenvolvimento de uma nova organização programática, caracterizada pela flexibilização curricular, complexificação pedagógica e retomada da centralidade das competências. O resultado foi o conjunto de documentos das Aprendizagens Essenciais (2018), vigente durante a escrita deste texto.

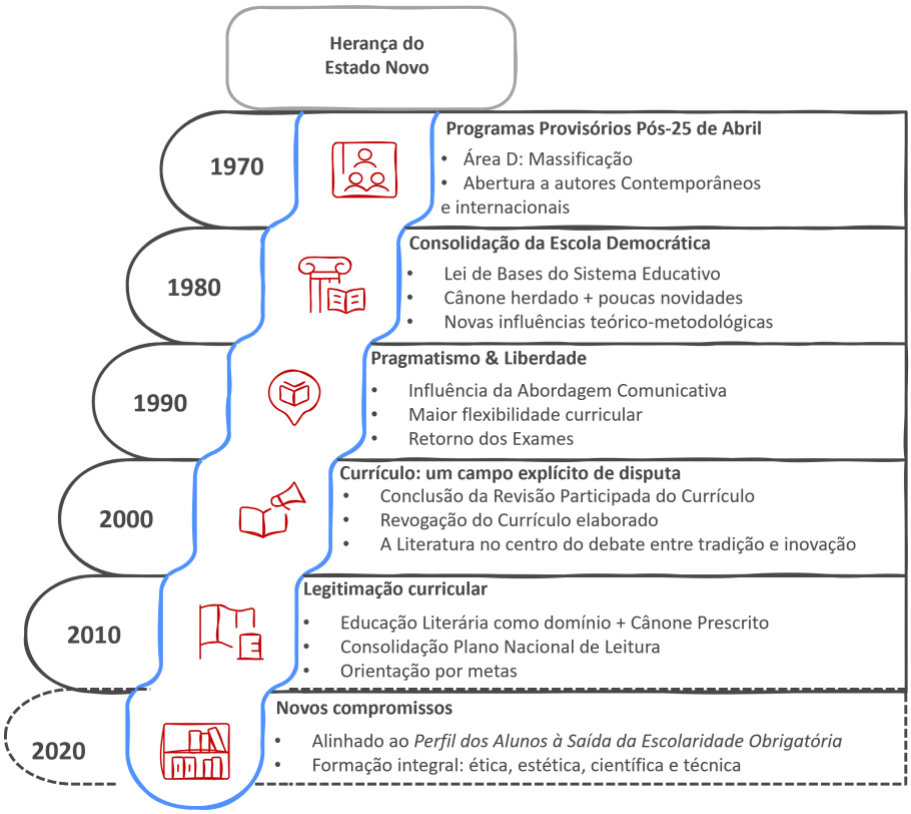
No que diz respeito à disciplina de Português para os 10.º, 11.º e 12.º anos (Ministério da Educação [ME], 2018a, 2018b, 2018c), as Aprendizagens Essenciais (AE) assumiram a "língua como fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico" (2018a, 2018b, 2018c, p. 2). Elas mantiveram a divisão da estrutura programática em cinco domínios, sendo ainda o de Educação Literária responsável por "capacitar os alunos para a leitura, a compreensão e a fruição de textos literários portugueses e estrangeiros, de diferentes géneros" (2018a, 2018b, 2018c, p. 3). As AE de Português também reproduziram parte dos objetivos associados à escolarização do literário, visando o desenvolvimento de "conhecimento, leitura e apreciação estética de obras portuguesas que constituíram um marco do pensamento e da literatura portugueses entre os séculos XII e XVI" (ME, 2018a, p. 3), "XVII e XIX" (ME, 2018b, p. 3), e "XX" (ME, 2018c, p. 3). Somou-se à lista de objetivos a promoção de hábitos de leitura, associada apenas aos *Projetos de Leitura*, também mantidos dos programas de 2014. Ademais, as modificações circunscreveram-se a mudanças semânticas e de redação com o objetivo de converter as antigas metas em competências, mobilizando a mesma tipologia de conhecimento e cânone escolar do documento anterior. Apesar de associadas às áreas de competências do PASEO, os documentos não explicitam como os textos literários deveriam permitir o desenvolvimento das sete áreas distintas das dedicadas ao desenvolvimento de competências para a utilização de linguagens e textos (Área A) e para a compreensão das artes da cultura (Área H). Adaptações similares foram feitas pelas AE para as os programas implementados no início dos anos 2000 para as disciplinas específicas de Literatura Portuguesa para os 10.º e 11.º anos (ME, 2018d, 2018e), Literatura de Língua Portuguesa (ME, 2018f) e Clássicos da Literatura (ME, 2018g), ambos para o 12.º ano.

CONSIDERAÇÕES: A JUSANTE

Passados pouco mais de cinquenta anos da democratização de Portugal, fez-nos sentido olhar para trás e observar o percurso feito pela abordagem escolar do literário. Através da análise de documentos curriculares e programáticos, buscámos, portanto, identificar tendências teórico-metodológicas e tensões sociopolíticas que pudessem ter caracterizado o desenvolvimento do ensino de Literatura ao longo desses anos. A figura 3 retoma o símbolo do rio para sintetizar os elementos que mais se destacaram ao longo das décadas observadas. Ao analisá-las, pudemos perceber que, independentemente das trocas governamentais e subsequentes reformas educativas; das reconfigurações estruturais, que ora unificaram, ora dividiram a disciplina de Português e a componente literária; da oscilação curricular entre conteúdo e competência; das influências de novas correntes da Educação e dos Estudos Literários; e de tentativas de flexibilização e atualização do cânone; consolidou-se um modelo definido pela abordagem historiográfica da literatura a partir do estudo de obras de autoria nacional, visando a socialização num certo legado cultural nacional. Há quem possa argumentar que a continuidade é a demonstração da relevância e imprescindibilidade desta função desempenhada pela escolarização da literatura. No entanto, temos pelo menos três receios decorrentes desta visão e, uma vez mais, retomamos a analogia do rio para os apresentar.

Figura 3

Mapa curricular do ensino de Literatura



O primeiro deles diz respeito à abordagem cronológica da história da literatura portuguesa a partir da eleição de obras representativas. A ambição de percorrer o leito todo – ou seja, toda a historiografia literária portuguesa – pode gerar a necessidade de uma viagem pela superfície, que potencialmente diminuirá as oportunidades de mergulho, em que o leitor-em-formação e o texto se relacionariam de forma mais impactante e transformadora. Com isso, corremos o risco de formar pessoas que, apesar do contacto com o património cultural legitimado, não desenvolveram afeto ou aprenderam a navegar pelo literário, apartando-se de qualquer comunidade leitora ou sistema literário ao fim da escolaridade obrigatória.

Tememos ainda que, após cinquenta anos, a tendência de agregar diferentes inovações pedagógicas à tradição, sem nada filtrar, possa levar à saturação do ensino de Literatura, tornando-o desnecessariamente denso e turvo. As ameaças dessa possibilidade seriam as dificuldades de gestão do programa, já potencialmente experienciadas pelos professores, e a desconexão entre a escola, os sujeitos e o mundo, que pode não reconhecer os próprios interesses e necessidades refletidos nos *curricula* e programas orientadores do ensino de Literatura.

Por fim, consideramos que uma das grandes conquistas do ensino de Literatura em Portugal neste período foi a sua desvinculação explícita do papel de disseminadora de valores moralizantes, antidemocráticos e coloniais. Tal dissociação pôs fim às lições que visavam formar o "bom-português", prática geralmente mediada pelo texto literário na escola do Estado Novo. A nossa maior apreensão, coerentemente, é que a apropriação do discurso de valorização da tradição pelas atuais forças extremistas e ultraconservadoras possa culminar numa reinstrumentalização curricular da Literatura para estes fins, naquilo que poderia ser um desgastante e triste nadar contra a correnteza para a educação em Portugal.

No entanto, não pretendemos com as nossas considerações propagar uma paisagem fatalista e negativa para as próximas curvas do rio. Sabemos que as análises de documentos curriculares, apesar de elucidativas, são limitadas. Elas pressupõem o diálogo com estudos que observem o ensino de Literatura por diferentes ângulos, com diferentes vozes e através de diferentes métodos de investigação. Estes novos estudos podem abordar, por exemplo, as apropriações e apreciações que professores e professoras fazem desses documentos curriculares; a forma como eles se concretizam em materiais didáticos, exames e demais registos da cultura escolar; bem como a perceção de estudantes e de outros membros da comunidade escolar acerca da Educação Literária de que fazem parte.

Acreditamos que o entrecruzamento e a síntese destas reflexões poderão informar um processo de reavaliação e reimaginação do ensino de Literatura no país, evitando que se caia num pântano e que se confirme a vaga de previsões temerárias decretando o fim da leitura literária com qualidade e prazer. Este processo passa pela formulação de respostas conjuntas e continuamente revisitadas às grandes questões fundantes do ensino de Literatura: Por que ensinar Literatura? Para que ensinar Literatura? Que Literatura ensinar? Assim, desenvolvemos este estudo esperando que ele pudesse ser um contributo sólido e pertinente para este debate em curso através do mapeamento das respostas que os documentos curriculares e programáticos foram dando a essas perguntas ao longo de cinco décadas de democracia em Portugal.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORES

Concetualização: A. J. G. e A. L.; Metodologia: A. J. G. e A. L.; Validação: A. J. G. e A. L.; Análise formal: A. J. G. e A. L.; Investigação: A. J. G. e A. L.; Recursos: A. J. G. e A. L.; Curadoria dos dados: A. J. G. e A. L.; Redação do rascunho original: A. J. G. e A. L.; Redação – revisão e edição: A. J. G. e A. L.; Visualização: A. J. G. e A. L.; Supervisão: A. L.; Administração do projeto: A. J. G.; Aquisição de financiamento: A. J. G. e A. L.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi apoiado por fundos europeus, através do Fundo Social Europeu (FSE), e por fundos nacionais, através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP (FCT) (bolsa de doutoramento com a ref.ª 2022.13600.BD). Foi também apoiado por fundos nacionais através da FCT no âmbito do financiamento plurianual atribuído ao CIIE (projetos com a ref.ª UIDB/00167/2020, UIDP/00167/2020 e UID/00167/2025).

FONTES PRIMÁRIAS E DOCUMENTOS SUPLEMENTARES[15]

Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Estado de Orientação Pedagógica. (1974). Programa para o ano lectivo 1974-1975: Português. *Biblioteca Digital*. https://www.dge.mec.pt/biblioteca-digital

Ministério da Educação e Investigação Científica. Direcção-Geral do Ensino Secundário. (1975). Programas de Português. Curso Complementar do Ensino Liceal. *Biblioteca Digital*. https://www.dge.mec.pt/biblioteca-digital

Decreto-Lei n.º 558/76 (1976). Estabelece o horário semanal da disciplina de Português do curso complementar do ensino liceal. *Diário da República*, Série I, n.º 165. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto/558-1976-430621

Ministério da Educação. Direcção-Geral do Ensino Secundário. Divisão de Programa e Métodos. (1979a). Português. Cursos Complementares. 10.º ano. Áreas A, B, C e E. Ensino Secundário. *Biblioteca Digital*. https://www.dge.mec.pt/biblioteca-digital

Ministério da Educação. Direcção-Geral do Ensino Secundário. Divisão de Programa e Métodos. (1979b). Português. Cursos Complementares. 11.º ano. Áreas A, B, C e E. Ensino Secundário. *Biblioteca Digital*. https://www.dge.mec.pt/biblioteca-digital

Ministério da Educação. Direcção-Geral do Ensino Secundário. Divisão de Programa e Métodos. (1979c). Português. Cursos Complementares. 10.º e 11.º anos. Área D. Ensino Secundário. *Biblioteca Digital*. https://www.dge.mec.pt/biblioteca-digital

[15] Apresentamos nesta secção as referências dos documentos que constituíram o *corpus* de análise deste estudo. Com o objetivo de facilitar a localização das informações, a lista está organizada de forma cronológica e de acordo com a sua abordagem ao longo do texto.

Ministério da Educação e Ciência (1980). *Programa de literatura portuguesa do 12.º ano de escolaridade*. *Biblioteca Digital*. https://www.dge.mec.pt/biblioteca-digital

Lei n.º 46/86. (1986, 14 de outubro). *Diário da República*, I Série, (237). https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418

Ministério da Educação (1988). *Perfil cultural desejável do diplomado do ensino secundário*. GEP/ME.

Ministério da Educação. Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário. (1991). Português. Organização Curricular e Programas. Ensino Secundário. Português A. Português B. *Biblioteca Digital*. https://www.dge.mec.pt/biblioteca-digital

Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário. (1995a). Orientações de Gestão do Programa. Português A 10.º, 11.º e 12.º anos. *Biblioteca Digital*. https://www.dge.mec.pt/biblioteca-digital

Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário. (1995b). Orientações de Gestão do Programa. Português B 10.º, 11.º e 12.º anos. *Biblioteca Digital*. https://www.dge.mec.pt/biblioteca-digital

Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário. (1997). Programas. Português A e B. 10.º, 11.º e 12.º anos. *Biblioteca Digital*. https://www.dge.mec.pt/biblioteca-digital

Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário. (2001/2002). Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos. Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos. *Biblioteca Digital*. https://www.dge.mec.pt/biblioteca-digital

Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário. (2001). Programa de Literatura Portuguesa 10º e 11.º ou 11.º e 12.º anos. Curso Científico-Humanístico de Línguas e Literaturas. *Biblioteca Digital*. https://www.dge.mec.pt/biblioteca-digital

Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário. (2002). Programa de Literaturas de Língua Portuguesa 12.º ano. Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades. *Biblioteca Digital*. https://www.dge.mec.pt/biblioteca-digital

Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário. (2004). Programa de Clássicos da Literatura 12.º ano. Cursos Científico-Humanísticos. *Biblioteca Digital*. https://www.dge.mec.pt/biblioteca-digital

Ministério da Educação e Ciência (2014). Programa e Metas Curriculares do Português. Ensino Secundário. *Biblioteca Digital*. https://www.dge.mec.pt/biblioteca-digital

Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação. (2018a). Aprendizagens Essenciais: Articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. 10.º ano. Ensino Secundário. Português. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_portugues.pdf

Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação. (2018b). Aprendizagens Essenciais: Articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. 11.º ano. Ensino Secundário. Português. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_portugues.pdf

Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação. (2018c). Aprendizagens Essenciais: Articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. 12.º ano. Ensino Secundário. Português. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_portugues.pdf

Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação. (2018d). Aprendizagens Essenciais: Articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. 10.º ano. Ensino Secundário. Literatura Portuguesa. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_literatura_portuguesa.pdf

Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação. (2018e). Aprendizagens Essenciais: Articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. 11.º ano. Ensino Secundário. Literatura Portuguesa. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_literatura_portuguesa.pdf

Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação. (2018f). Aprendizagens Essenciais: Articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. 12.º ano. Ensino Secundário. Literaturas de Língua Portuguesa. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_literaturas_de_lingua_portuguesa.pdf

Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação. (2018g). Aprendizagens Essenciais: Articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. 12.º ano. Ensino Secundário. Clássicos da Literatura. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_classicos_da_literatura.pdf

REFERÊNCIAS

Andresen, S. de M. B. (2014). Rio. In S. de M. B. Andresen, *Obra poética* (p. 110). Assírio & Alvim. (Obra original publicada em 1947).

Benavente, A., Queiroz, S., & Aníbal, G. (2015). Crise, Austeridade e Educação em Portugal (2011-2014). *Investigar em Educação, 2*(3), 49-62. https://doi.org/10.34626/0hfmge52

Branco, A. (2005). O novo lugar da literatura no Ensino Secundário: Dos argumentos centrífugos a uma legitimação centrípeta. In M. L. Dionísio & R. V. de Castro (Eds.), *Ensaios sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário* (pp. 79-92). Almedina.

Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis - A practical guide*. SAGE.

Cosson, R. (2020). *Paradigmas do ensino da literatura*. Contexto.

Costa, J. M. T. da (2018). *O Ensino do Português entre 1895 e 1974 - Literatura, tradição e autoridade*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal. https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/90542

Duarte, R. dos S. (2013). *Ensino da literatura: nós e laços*. (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga, Portugal. https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/25638

Goodson, I. (2013). *School subjects and curriculum change*. Routledge.

Henriques, A. (2024). O ensino secundário. In. D. Justino (Ed.), *O ensino em Portugal antes e depois do 25 de Abril – O ensino de nível secundário* (pp. 33-50). Fundação Belmiro de Azevedo.

Hník, O., & Jindráček, V. (2023). Literary education in Czech schools. *Bohemistyka, 23*(3), 465-476. https://doi.org/10.14746/BO.2023.3.10

Jove Godoy, A., & Lopes, A. (2025). Who holds the pendulum? Findings of a systematic review on literature teaching development. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 25. https://doi.org/10.21248/l1esll.2025.25.1.752

Leite, T., Ferreira, P., Melo, N., Caseiro, A., & Valente, B. (2025). Conceções dos professores na implementação de novas orientações curriculares em Portugal. *Educação e Pesquisa*, 51. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551275980

Lima, L. (2021). Máquinas de administrar a educação: Dominação digital e burocracia aumentada. *Educação e Sociedade*, 42. https://doi.org/10.1590/ES.249276

Magalhães, J. (2019). Literatura e Ensino em Portugal. *Impossibilia - Revista Internacional de Estudios Literarios*, 17, 5-27. https://doi.org/10.32112/2174.2464.2019.305

Mäkikalli, A. (2023). Literary theory and literature education in Finnish upper secondary school: A historical survey. *Slovo a Smysl, 20*(43), 79-94. https://doi.org/10.14712/23366680.2023.2.4

McConn, M. L., & Blaine, A. M. (2022). Literature in the standards paradigm: An evolution of gains and losses. *Educational Policy, 36*(2), 312-342. https://doi.org/10.1177/0895904819879440

Mora-Luna, A., Jove Godoy, A., & Lopes, A. (2025). Ensino de língua e educação literária na Península Ibérica: Transições políticas e inovações curriculares. *Autoctonía: Revista de Ciencias Sociales e Historia,* 9, 2015-2056. http://dx.doi.org/10.23854/autoc.v9iespecial.660

Ruan Sánchez, D. L., & Cordero Arroyo, D. G. (2021). La producción académica de Stephen Ball: contribuciones para el estudio de las políticas educativas en Iberoamérica. *Foro de Educación, 19*(2), 363-386. https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/185

Santos Rovira, J. M. (2023). Una reflexión sobre la enseñanza de la literatura y una propuesta renovadora. *Educação e Pesquisa*, 49. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349251005esp

Stoer, S. R. (1983). A reforma de Veiga Simão no ensino: projecto de desenvolvimento social ou 'disfarce humanista'? *Análise Social*, *19*(77-79), 793-822. https://doi.org/10.31447/AS00032573.198377.16

Teodoro, A. (2022). O PISA e as limitações e riscos de um programa de governação global da OCDE. *Revista Lusófona de Educação*, 56, 45-64. https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle56.04

*

Received: January 8, 2026

Revisions Required: April 23, 2026

Minor Revisions Required: June 23, 2026

Accepted: July 13, 2026

Published online: October 30, 2026

APÊNDICE 1

FATORES CONCETUAIS DETERMINANTES

(desenvolvido com base em Jove Godoy & Lopes, 2025)

DEFINIÇÃO DE LITERATURA (Sawyer, 2013)

literatura como ideia	O texto literário define-se como perspetiva sobre questões, conceitos e temas
literatura como artefacto linguístico	O texto literário define-se a partir da forma como aborda questões, conceitos e temas
literatura como transação	O texto literário define-se pela interação entre texto e leitor

OBJETIVO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

INSTRUMENTALIZADO	socialização cultural (Dufays, 2007)	Mobilização de textos literários para a socialização de uma determinada herança cultural
	socialização moral (Salido-López, 2019)	Mobilização de textos literários para a socialização de valores ou doutrinação ideológica
	socialização nacionalista (Mora-Luna, 2019)	Mobilização de textos literários para a construção de uma narrativa nacional
	socialização religiosa (Salido-López, 2019)	Mobilização de textos literários para a formação religiosa
	desenvolvimento linguístico (Salido-López & Ortiz, 2019)	Mobilização de textos literários para o desenvolvimento de conhecimento linguístico e metalinguístico
	abordagem de temas sociohistóricos (Salido-López & Ortiz, 2019)	Mobilização de textos literários para a abordagem de questões sociais e históricas
LITERÁRIO	estéticos (Nuñez-Ruiz, 2004)	Mobilização de textos literários para o desenvolvimento de conhecimento acerca de regras e preceitos formais
	éticos (Chong et al., 2020)	Mobilização de textos literários para o desenvolvimento da sensibilidade, da criticidade, da interculturalidade, e do autoconhecimento e alteridade
	formação leitora (Mäkikalli, 2023)	Mobilização de textos literários para a atualização de seus significados a partir da leitura

SELEÇÃO DE CONTEÚDOS

INSTRUMENTALIZADO	socialização cultural (Verboord & Rees, 2009)	Conteúdos baseados numa visão geral da história de algum sistema literário, destacando períodos, movimentos e autores literários
	socialização moral (Salido-López, 2019)	Conteúdos baseados na reflexão filosófica e na educação moral
	socialização nacionalista (Mäkikalli, 2023)	Conteúdos baseados no reforço da identidade nacional mediado pela literatura
	socialização religiosa (Garcia-Candeira, 2019)	Conteúdos baseados em temas de formação moral, religiosa e patriótica
	desenvolvimento linguístico (Santora, 1979)	Conteúdos baseados em questões de género, modo, simbolismo, prosódia, análise da palavra, retórica da ficção, etc.
	abordagem de temas sociohistóricos (Tobar, 2016)	Conteúdo baseado num repertório cronológico onde predominavam conceitos consagrados da História geral
LITERÁRIO	estéticos (Mäkikalli, 2023)	Conteúdos baseados na narrativa e nas personagens, no tempo, no espaço, na estrutura da história, na linguagem e no estilo
	éticos (Choo, 2016)	Conteúdo focado não no próprio texto (e na apreciação da sua construção), mas sim na empatia face a grupos marginalizados, mediante o confronto com problemáticas do mundo real como o terrorismo, as alterações climáticas, a escravatura contemporânea e o tráfico de seres humanos
	formação leitora (Awramiuk, 2002)	Conteúdos baseados no ensino da leitura de textos, e não no ensino sobre os textos

SELEÇÃO DE CÂNONE

bibliográfica	Critérios de seleção baseados na etnia, língua materna, género, nacionalidade e posicionamento político dos autores
ética	Critérios de seleção baseados nos possíveis significados morais, ideológicos, políticos e religiosos dos textos
estética	Critérios de seleção baseados na filiação artística dos textos, géneros, variedade linguística e estilística