

Comentário ao documento do trabalho

Paulo Abrantes - Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

A relevância deste texto é indiscutível e as autoras suscitam, a partir dele, um debate extremamente importante e actual. Subscrevo inteiramente a preocupação em centrar esse debate na questão da escola para todos mas fazendo-o de um modo que não deixa de manter no primeiro plano a discussão sobre o currículo. Um outro mérito do texto é o de contribuir para a reflexão sobre os currículos alternativos do ponto de vista da educação matemática, assinalando justamente que estamos perante um domínio em que haja bastante prática mas em que a investigação é ainda muito escassa como dizem as autoras.

O “caso” da Maria suscita efectivamente diversas considerações. O modo como a escola encara o insucesso escolar da aluna e actua face a esse insucesso parece revelar (ou confirmar?) fragilidades do nosso sistema educativo em vários domínios, que vão desde a concepção de currículo, a consistência entre currículo e avaliação e entre as dimensões curricular e organizativa da escola até à natureza da actividade profissional dos professores.

O “caso” parece mostrar o que sucede quando, nos planos conceptual e legislativo, se separam currículo e avaliação. A escola aplica, aparentemente, dispositivos previstos no quadro da avaliação - estabelecidos pelo despacho normativo 98-A/92 - mas o modo como o faz é essencialmente burocrático e orientado por princípios rígidos a respeito do currículo e da gestão curricular. As ideias generosas do referido despacho de 1992, nomeadamente a intenção de valorizar a vertente formativa da avaliação e a lógica de progressão ao longo de cada ciclo de escolaridade, perdem-se rapidamente quando são interpretadas a luz de uma concepção “tecnicista” como foi aquela que orientou a reforma curricular traduzida no decreto-lei 286/89 e nos programas subsequentes. Com efeito, os “planos de apoio educativo”, as “medidas de recuperação” ou as “avaliações sumativas extraordinárias” assumem um determinado sentido quando nos situamos num quadro curricular rígido e pretensamente uniforme em que a escola aplica as regras (para cumprir a lei e descansar as consciências) mas não chega a interpretar as verdadeiras causas do insucesso e muito menos a repensar a lógica das medidas curriculares que toma para fazer face a esse insucesso.

O problema de fundo, aqui, não será apenas uma questão de dissonância entre currículo e avaliação. A intenção (teórica) de enquadrar todos os alunos e promover o sucesso choca com o facto de a escola não parecer dispor de autonomia pedagógica para equacionar verdadeiras soluções e/ou não querer assumir sequer as margens de liberdade de que poderia tirar partido. Há, portanto, uma reflexão a fazer para além da necessidade de construção de um conceito de currículo que rompa com a tradição tecnicista, centralista e uniforme. Uma concepção de currículo e de gestão curricular baseada nos princípios da diferenciação pedagógica, da adequação e da flexibilização não poderá ignorar a dimensão organizativa da escola, o sentido da autonomia desta, o modo de funcionamento dos seus órgãos de gestão pedagógica.

O texto assinala, de modo muito perspicaz, que as referências centrais em matéria de direitos dos alunos e de valores da educação para todos se perdem, muitas vezes, no quotidiano da sala de aula e da gestão dos currículos disciplinares. A este propósito,

chama a atenção para a falta de discussão sobre as grandes finalidades e os modos de as concretizar. Concordando com esta análise, gostaria no entanto de sugerir que, mesmo no quadro de cada disciplina, a perspectiva que tem dominado o nosso pensamento curricular ajuda a que o professor perca aquelas referências:

Uma organização baseada em objectivos comportamentais ao nível de conteúdos específicos tende a introduzir um factor de rigidez e hierarquização nas aprendizagens que torna os objectivos gerais urna mera referência distante sem relação com o que se passa no dia-a-dia na sala de aula.

Paulo Abrantes, “O trabalho de projecto e a relação dos alunos com a Matemática”

APM, colecção Teses, p. 604.

Por outras palavras, a reflexão colectiva sobre as finalidades da educação, ao nível da escola e dos seus órgãos de gestão pedagógica, conduzindo a decisões e ajustamentos, é um elemento central. Mas nem por isso, as questões relativas ao currículo de cada uma das disciplinas são de menor importância. Os dois aspectos têm que ser considerados e articulados.

Parece-me particularmente importante a preocupação das autoras do texto em chamar a atenção para que um currículo “alternativo” não pode ser analisado pela “negativa”, isto é, considerando-se apenas o que ele supostamente retira ao currículo “nacional”. Será determinante, nessa análise, compreender-se o que o currículo alternativo traz de novo como resposta a situação de origem, aquilo que ele oferece de positivo e de diferente aos alunos envolvidos. De resto, esta discussão não é nova na educação matemática. Por exemplo, um dos princípios fundamentais da chamada “Matemática A” na Holanda (De Lange, 1987) era o propósito de construir um programa “alternativo” para os alunos do secundário de algumas áreas que não se distinguisse por ser mais “pobre” mas sim por ser mais “adequado” aos alunos respectivos, inclusivamente contemplando aprendizagens que os outros não faziam.

Parece-me realmente que um currículo alternativo não será bom ou mau pelo simples facto de ser “alternativo”. As posições críticas referidas no texto, atribuídas a Sucena e a Niza, parecem ser formuladas a partir da visão centralista e uniforme de currículo e não tomar em consideração os alunos concretos, o modo como eles se sentem, os efeitos possíveis de uma diferenciação pedagógica que os valorize e os ajude a reconstruir a sua auto-estima e a sua relação com a escola.

A análise dos esquemas de análise propostos por vários autores - por exemplo, o de Gimeno - pode ser realmente útil na presente discussão. Uma das questões que suscita é a da pertinência em distinguir “diferenciação pedagógica” e “diferenciação escolar”. A primeira constitui uma das ideias centrais da concepção de currículo e de gestão curricular associada ao projecto da “gestão flexível do currículo” e ao recente processo de reorganização curricular do ensino básico no nosso país, de acordo com a qual será pertinente conceber caminhos diferentes para que todos os alunos atinjam os objectivos e não para estabelecer uma hierarquia de níveis de objectivos para diferentes grupos de alunos (Roldão, 1999). A segunda poderá ser associada precisamente à criação, à partida, desta hierarquização. Perceber onde estão os limites que separam as duas perspectivas é uma questão delicada a que nem sempre será fácil dar uma resposta conclusiva.

No caso da Matemática escolar para todos, uma abordagem como a que é proposta por Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999), colocando a ênfase no desenvolvimento integrado de conhecimentos, capacidades e atitudes, em torno dos aspectos que caracterizam a “competência matemática” e na vivência “obrigatória” (por todos!) de determinados tipos de experiências educativas- por oposição a um currículo definido em termos de objectivos comportamentais referidos a conteúdos específicos, dos quais alguns serão “mínimos” e outros de “desenvolvimento” - poderá ser muito mais favorável à prática da diferenciação pedagógica e da adequação, no quadro de uma gestão curricular flexível, no sentido atrás atribuído a estes termos.

Neste mesmo sentido, repensar o currículo de Matemática será ainda fundamental para nos ajudar a definir e analisar a presença da Matemática em currículos alternativos que integrem e não discriminem os alunos. O tempo, a experiência e a investigação ajudarão a compreender até que ponto a evolução destas perspectivas poderá conduzir à eliminação, a prazo, dos “currículos alternativos”, como hoje os entendemos. Isso dependerá, acima de tudo, do modo como formos capazes de formular novas orientações curriculares coerentes e da apropriação que as escolas e os professores fizerem desta reconceptualização do currículo. Por um lado, isto não é fácil e não será tão rápido como porventura desejaríamos. Por outro lado, como referi atrás, pressupõe uma evolução significativa, a par e passo e articuladamente com a vertente curricular, na dimensão organizativa da escola e em aspectos centrais do desenvolvimento profissional dos professores. Por estas razões, seria uma extrema imprudência “aniquilar” repentinamente um tipo de resposta que, como o documento de trabalho assinala, foi quase uma “medida de emergência” para situações de exclusão, necessária enquanto não podemos garantir outras. Em todo o caso, seria uma grande desilusão que esta reorganização curricular não conduzisse, no mínimo, a uma clarificação das situações em que um currículo alternativo realmente se justifica.