

Nova reforma curricular do ensino secundário: questões para um debate

Maria Manuel Vieira

Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

Introdução

Coube-nos a nós a honra de iniciarmos este ciclo de dois dias de reflexão conjunta sobre o tema deste colóquio: "A Sociologia e o Ensino Secundário".

Esta reflexão surge tanto mais pertinente quanto ela se enquadra, no presente, no contexto de uma reforma curricular há muito anunciada, preparada, e que em breve terá início nas Escolas Secundárias do país.

Mais do que respostas e certezas categóricas, gostaria de partilhar convosco um conjunto de interrogações a propósito do tema. E o tema será, de forma propositadamente abrangente, justamente a "nova reforma curricular do ensino secundário", já que as reflexões mais dirigidas ao papel do sociólogo na escola, ao novo programa de Sociologia, à formação dos professores ou às práticas pedagógicas irão ter o seu lugar nas várias sessões previstas neste Encontro.

Importa, aliás, delimitar claramente a perspectiva em que me irei situar neste breve exercício reflexivo. Embora incidindo sobre a actual reforma curricular, não iremos questionar o "currículo real", isto é, a sua operacionalização, "as questões efectivamente tratadas na sala de aula, a sua organização, os modos de transmissão e de avaliação postas em prática pelos professores nas suas turmas" (Ropé, 2000:163). Iremos, simplesmente, situar-nos ao nível analítico do "currículo formal", "prescrito" ou "oficial", ou seja, ao nível da "investigação sobre a génese das reformas, o trabalho de selecção dos saberes julgados dignos de serem ensinados" (ibidem: 163).

Postas estas considerações iniciais, passo a apresentar brevemente as questões que seleccionarei. Elas incidem em quatro pontos.

O primeiro visa justamente interrogar o sentido de uma "reforma" curricular. O que é que justifica a emergência de uma renovação dos saberes escolares? Como entender socialmente uma mudança educativa?

O segundo ponto pretende questionar o porquê desta reforma curricular. Quais os seus fundamentos? Quais os objectivos intencionalmente visados? Porquê neste momento?

O terceiro eixo de questionamento situa-se ao nível das prioridades da nova reforma. Mais concretamente, identificámos duas dessas prioridades e pretendemos reflectir criticamente a seu respeito.

Finalmente, o quarto ponto equaciona algumas das crenças associadas a esta reforma curricular.

1.Reformar o currículo

Para todos aqueles que se encontram próximos do sistema educativo, esta reforma não deixa de suscitar interrogações legítimas. Tendo em conta os recentes ciclos de reformas do sistema escolar, desencadeados mais intensamente a partir do lançamento da lei de bases do sistema educativo, na segunda metade da década de 80 e estendendo-se por toda a primeira metade dos anos 90, como explicar o lançamento de mais uma reforma educativa? Em termos mais gerais, o que é que faz desencadear a urgência de uma mudança educativa?

Sem querer, desde já, reflectir de forma mais específica acerca da revisão curricular que se anuncia, pode-se pensar genericamente o ciclo de reformas que se vêm sucedendo, nos últimos anos – de que esta é a versão mais recente – como um exemplo de uma dimensão fundamental das sociedades modernas – o conhecimento assente na Ciência.

De facto, o desenvolvimento das várias ciências, nas quais se incluem precisamente as Ciências Sociais, foi consolidando ao longo dos sécs. XIX e XX uma progressiva "disciplinarização" e "profissionalização do conhecimento" (AA.VV., 1996:23), que culminou nos "sistemas periciais" (Giddens, 1994) constitutivos da modernidade tardia. Tais "sistemas periciais", ao produzirem conhecimento sobre áreas delimitadas da realidade social – de que a educação é justamente um

exemplo – têm-se afirmado como contributos indispensáveis à racionalização acrescida das organizações, nomeadamente do Estado.

Na realidade, não só tais saberes científico-periciais têm vindo a aumentar significativamente - o que pode potenciar a sua mais rápida caducidade ou, pelo menos, determinar a sua revisão continuada - como alguns desses saberes têm decorrido, cada vez mais, de solicitações institucionais com vista à fundamentação de processos de intervenção.

Contudo, apoiadas cada vez mais nos produtos-conhecimento, as decisões políticas e institucionais não deixam, por isso, de estar sujeitas à incerteza e ao risco. Com efeito, a interrogação sistemática – princípio constitutivo da Ciência moderna – tem vindo a estabelecer-se como prática comum e desejável nas sociedades democráticas contemporâneas, impregnando duradouramente os processos sociais que aí ocorrem. Por influência das Ciências Sociais, “a consciência largamente difundida do carácter *construído* e *construível* do mundo social reforçou a dúvida quanto à possibilidade de um conhecimento válido e natural” (Wagner, 1996:267), substituindo-o por um conhecimento assente em verdades científicas que surgem agora “como plurais, histórica e socialmente situadas, provisórias.” (Corcuff, 1997:138).

Assim se explica, porventura, o actual imperativo de uma revisão continuada de processos e dinâmicas institucionais. A monitorização das práticas e dos conteúdos educativos parecem partir do reconhecimento do carácter provisório da sua validade e da exigência do seu reajuste periódico.

No caso português, semelhantes preocupações parecem ter vindo a aumentar nos últimos anos. Por um lado, acompanhando de perto o próprio aprofundamento do regime democrático e a importância conferida às práticas de cidadania e participação pública na discussão das opções políticas a que ele apela. Por outro, certamente também graças ao florescimento das Ciências Sociais entre nós, com a consequente disponibilização de um considerável volume de produtos-conhecimento sobre a sociedade portuguesa que ela propiciou.

Pode-se, em suma, afirmar que o ciclo de reformas educativas que o sistema de ensino português tem vindo a presenciar de forma tendencialmente regular desde a década de 80, deverá ser entendido quer como expressão da progressiva consolidação da modernidade entre nós, quer como elemento integrante do processo de reflexividade acrescida que marca, fortemente, essa mesma modernidade.

2. Porquê esta reforma curricular?

Para além de genericamente decorrer de um processo de reflexividade continuada sobre o ensino, uma reforma do ensino - e esta reforma curricular, especificamente - não deixa de colocar questões quanto às causas sociais que estarão na origem da selecção dos conteúdos realizada.

Ora, sabe-se como a selecção dos conteúdos conducentes à constituição de programas oficiais resulta, na realidade, de um processo social de selecção e de reorganização permanente no seio da cultura, associado a vários factores (Goodson, 1997; Queiroz, 1995).

Por um lado, a existência de diversas disciplinas e conteúdos escolares é explicada por necessidades epistemológicas, isto é, pela progressiva acumulação de saberes específicos que podem, ou dar origem a novos saberes, ou determinar uma actualização cíclica dos saberes existentes. Este princípio, que parece estar presente nos desígnios desta reforma curricular, é de saudar e não deixa de constituir um forte desafio – de actualização científica, mas também pedagógica - aos professores que a irão implementar.

Mas os conteúdos de formação podem também evoluir em função das finalidades sociais atribuídas a cada “segmento” do sistema escolar. O carácter obrigatório ou pós-obrigatório de um ciclo de estudos, o seu carácter introdutório, intermédio ou terminal no contexto de uma escolaridade obrigatória ou, ainda, a sua dimensão unificada ou, alternativamente, profissionalizante, técnica ou licealizante, podem determinar a selecção dos conteúdos a integrar em cada ciclo de estudos. A transição para o ciclo seguinte da escolaridade obrigatória não deixa evidentemente incólume, quer a etapa anteriormente terminal dos estudos – agora remetida para um estatuto de escolaridade intermédia, dispondo ainda de um ciclo subsequente para a consolidação mais aprofundada ou definitiva de saberes – quer a etapa agora terminal dos estudos – tornada abrangente, universal e, nessa medida, assumindo a responsabilidade de dotar *todos* os alunos com um conjunto de aprendizagens comuns.

Tal parece também ser o caso da actual reforma curricular, em que se pressente uma transformação deste ciclo pós-obrigatório do sistema escolar, a breve trecho, no sentido da sua generalização compulsiva a toda a população escolar e, por isso, a assunção de uma função de ensino terminal. Assim se parece depreender de uma das passagens de um texto desta reforma:

“ De facto, nos próximos anos, todos os jovens na faixa etária dos 15-18 anos deverão frequentar qualquer percurso de educação/formação de nível secundário”¹

¹ In http://www.des.min-edu.pt/rev_curricular/doc_rev_cur/intro.htm, 13.01.2002

Os programas oficiais não deixam, porém, de resultar de lutas entre grupos (políticos, administrativos, professores, utilizadores) que têm interesses próprios a defender. Neste âmbito, e referindo-me aos grupos políticos e administrativos, não parecem restar dúvidas de que esta nova reforma curricular decorre, em boa medida, de um voluntarismo da equipe que chega ao Ministério da Educação com este governo (socialista) e que pretende imprimir uma mudança às orientações em matéria de política educativa levadas a cabo pelo governo anterior, de distinta filiação partidária.

Só assim se explica o processo em que esta reforma se desencadeou, sem que o seu arranque tivesse decorrido directamente de uma avaliação prévia da reforma antecedente. É da iniciativa governamental, e já enquadrada numa decisão política de realizar uma reforma curricular que, *a posteriori*, se realizam consultas aos parceiros sociais, se desenvolvem diagnósticos e se “descobrem” os “disfuncionamentos curriculares e organizacionais do ensino”² que legitimam a urgência de uma reforma já previamente equacionada.

Contudo, as lutas entre grupos pela imposição de um dado currículo oficial passam também pelos representantes dos vários saberes. De facto, qualquer que tenha sido a origem da sua inserção no currículo escolar, as disciplinas, “uma vez instituídas, materializadas em manuais e em instrumentos didácticos, incarnadas por associações de professores” (Queiroz, 1995:39), tendem a perpetuar-se. Elas transformam-se então em verdadeiras “corporações com interesses a defender” (ibidem:39) e aí reinam relações de cooperação ou de competição que definem e mantêm as fronteiras com os congéneres disciplinares.

Tal parece também ser o caso na actual reforma em que, pelo menos ao nível dos saberes constitutivos das componentes de formação geral e de formação específica – ou científico-tecnológica – se perpetua, em boa medida, o núcleo forte herdado da anterior reforma, à excepção dos saberes constituintes da componente de formação específica do novo curso geral de artes e do espectáculo.

A reflexão que hoje aqui se inicia a propósito da Sociologia não escapa, obviamente, a estas considerações, não deixando de constituir um espaço de afirmação de um saber disciplinar que se consolidou ao nível do ensino secundário.

3. Algumas prioridades desta reforma

De entre as várias prioridades associadas a esta reforma, duas revestem-se de particular interesse analítico.

A primeira refere-se à “área de projecto/projecto tecnológico”. Pode-se afirmar que uma aposta forte desta reforma curricular consiste em dar visibilidade e conferir carácter institucional à Área de Projecto/Projecto Tecnológico, por oposição ao carácter relativamente marginal, largamente facultativo e voluntário que este espaço interdisciplinar detinha no anterior desenho curricular. Consagra-se agora, na prática, a coabitação de espaços curriculares disciplinares com um espaço curricular interdisciplinar.

Em boa medida, estamos perante aquilo a que Basil Bernstein (Domingos et al, 1986) denominou, em termos da estrutura do conhecimento educacional, respectivamente, de um “código de colecção” e um “código de integração”.

Mas essa coabitação, apresentada no texto da reforma como uma mais-valia enriquecedora da experiência escolar dos alunos e, por isso, inequivocamente valorada positivamente, pode não estar isenta de tensões, dada a própria natureza dos três sistemas de mensagens – o currículo, a pedagogia e a avaliação – que estão associadas a cada um destes dois códigos de conhecimento educacional.

De facto, um “currículo de colecção” – o que se associa a um saber disciplinar específico, como a Filosofia ou a Matemática – organiza-se em torno de temas que mantêm entre si uma relação fechada e envolve uma hierarquia na qual o “último mistério do assunto” é revelado muito tardiamente na vida educacional, tomando assim a escolarização a forma de uma “longa iniciação dentro desse mistério” (Bernstein in Domingos et. al., 1986:152). Neste currículo, a pedagogia é tendencialmente didáctica, ou seja, é ensinada por quem detém o saber, e os critérios de avaliação podem ser diferentes por parte de cada professor e definidos, independentemente, por cada um.

Pelo contrário, num “currículo de integração” – que se associa a um espaço interdisciplinar como o é a área de projecto – os vários conteúdos estão subordinados a uma ideia central que, reduzindo o isolamento entre eles, os agrega num todo mais amplo. E, “uma vez que num currículo de integração o conhecimento está organizado em conteúdos abertos que se inter-relacionam em torno de uma ideia central, aglutinadora, os diferentes professores encontram-se envolvidos numa tarefa partilhada o que conduz à necessidade de uma pedagogia e um estilo de avaliação comuns” (ibidem:153). Neste caso, a

² http://www.des.min-edu.pt/rev_curricular/doc_rev_cur/cronologia.htm

prática pedagógica é essencialmente auto-reguladora, isto é, induzida pelos alunos, já que se centra mais “no *modo* como o conhecimento é adquirido e não tanto no *estado* do conhecimento” (ibidem:153) atingido pelo aluno. A redução do isolamento dos conteúdos gera a redução do poder de decisão de cada professor individualmente considerado aumentando, quer o poder do colectivo dos vários professores envolvidos, quer dos próprios alunos, co-produtores do saber que se pretende obter.

Ora, a institucionalização de um espaço curricular com tempos próprios e avaliação relevante como o pretende ser a área de Projecto pode gerar porventura, nos alunos, o sentimento de uma discrepância entre o poder, a capacidade de decisão, a criatividade e a autonomia que detêm tendencialmente nesse tempo e espaço disciplinar, de que são co-autores, e a subordinação relativa a que se submetem quando o currículo de colecção, de matriz disciplinar e imposto a nível nacional, os remete para um estatuto de aprendentes mais sujeitos a determinações que lhe são exteriores.

Por outro lado, aquela institucionalização pressupõe uma harmoniosa gestão pedagógica e cooperativa destes dois espaços curriculares, por parte de todos os docentes de uma dada escola, o que está longe de ser uma evidência. Como se sabe, as afinidades electivas são o produto de uma escolha, e não o resultado de uma imposição exterior. Daí que a injunção institucional para a realização nas escolas de um trabalho cooperativo, em parceria, não pode ignorar os obstáculos que se poderão levantar à sua plena concretização, um dos quais é, precisamente, a (in)existência de objectivos comuns, de perspectivas profissionais e modos de trabalhar afins, entre os vários docentes envolvidos.

Resta ainda referir, a este propósito, que a própria organização sugerida por esta nova reforma para a operacionalização desta Área de Projecto/Projecto Tecnológico acaba por revelar, afinal, uma interdisciplinaridade mitigada, relativamente amputada das suas virtuais potencialidades. Na verdade, no modelo organizativo proposto pela reforma atribui-se a dois professores da turma – preferencialmente os que leccionam disciplinas da componente de formação específica – a responsabilidade desse espaço curricular. Sendo previsível que os restantes docentes da escola sejam, por sua vez, responsáveis pelas respectivas turmas, parece estreitar-se, em muito, as possibilidades de uma interdisciplinaridade abrangente e efectiva, que incorpore variadas matrizes disciplinares.

Aliás, os pares de parcerias docentes equacionáveis neste contexto acabam, pela própria lógica dos agrupamentos por cursos, por ser bastante afins. Vejamos alguns exemplos. No curso geral de Ciências Naturais, os pares possíveis parecem ser a Físico-Química e a Biologia/Geologia, a Matemática e a Físico-Química ou a Biologia/Geologia e a Matemática. Ao invés, no curso geral de Línguas e Literaturas os pares enquadráveis nesta perspectiva são os de Língua Estrangeira e Literatura Portuguesa, Latim e Literatura Portuguesa, ou ainda Latim e Língua Estrangeira.

A outra questão é a ênfase agora colocada no conceito de “competências” que esta reforma curricular insistentemente apresenta como finalidade das aprendizagens propostas. Originário do mundo do trabalho (Ropé, 2000), este conceito associa-se fortemente à ideia de performance e de eficácia, já que pretende estabelecer com exaustividade uma correspondência entre conhecimento e acção, entre saberes e saberes-fazer desagregáveis em actos processuais parcelizados e mensuráveis. Esta “preocupação de designar, de descrever, de atingir a exaustividade, em suma, de escapar ao não-dito”, é percebida como “uma marca de cientificidade, de eficácia e também de equidade” (ibidem:165) facilitadora, na realidade, da tarefa de comparação e diferenciação entre os indivíduos, num contexto em que, justamente, a generalização dos diplomas escolares a todos os jovens retirou-lhes eficácia enquanto instrumento de hierarquização dos seus detentores.

Tal como observa Ropé para o caso francês, “ a ideia de que podem ser estabelecidas relações de implicação entre realizar uma tarefa, dispôr da competência idónia e saber realizar essa tarefa” (ibidem:167) interessa seguramente ao mundo do trabalho, mas não deixa de levantar questões na esfera educativa. Isto porque pode-se correr o risco de, ao valorizar a parcelização das tarefas escolares numa miríade de competências a adquirir, acabar por “formatar mais os espíritos do que os ajudar a pensar o mundo e as relações entre os homens, como se a questão do sentido fosse redutível à tarefa a desempenhar” (ibidem:167).

4. Algumas novas panaceias

A nova reforma curricular produz ou reforça, como retórica, ideias fortes que parecem surgir como panaceias para alguns dos alegados *déficits* identificados no sistema actual. Escolho duas.

A primeira é a educação para a cidadania. Descoberta e elevada a competência transversal, a incluir em todas as áreas curriculares do ensino secundário, ela é entendida pelos textos da reforma como devendo “fazer parte integrante da vida quotidiana das escolas, do ensino e da aprendizagem”. Ora, parece desvendar-se aqui, como conceito novo, aquilo que, na realidade, é tão antigo quanto a própria escola pública.

A criação, no século XIX, de uma rede pública, nacional e obrigatória de ensino teve, justamente, na base, o desígnio de se instituir como um meio indispensável de fornecimento, a todos os cidadãos, dos instrumentos culturais e científicos necessários ao exercício de uma cidadania plena. Ao retirar cada aluno dos estritos horizontes familiares, sociais e locais onde estava inscrito fazendo-o munir-se dos vários instrumentos de literacia necessários ao alargamento da sua perspectiva sobre o mundo, a Escola das sociedades democráticas modernas contribuiu, desde a sua génese, para a criação de cidadãos do mundo, ou seja, para abrir horizontes de cidadania.

A segunda panaceia consiste na crença de que é no reforço da regulação colectiva da adequação curricular – do currículo nacional para um projecto curricular local, de escola, e deste para um projecto curricular de turma – que se criam automaticamente condições para uma melhoria da qualidade da educação e da formação dos alunos.

Semelhantes traduções sucessivas do currículo oficial - ou “transposições didácticas” (Chevallard, 1985 citado em Perrenoud, 1993) - para contextos progressivamente mais específicos e locais, mais próximos da realidade social de cada escola, visando com isso uma maior adequabilidade às populações escolares a que se destinam não é tarefa simples, nem rapidamente concretizável por qualquer professor.

Ela implica um enorme esforço de estudo, análise e diagnóstico aprofundado dos processos e dos actores sociais envolvidos – professores, alunos, funcionários, famílias - tal como um conhecimento rigoroso do espaço local onde a escola se enquadra, que não se compadece com diagnósticos apressados e superficiais, ainda que genuinamente animados de um generoso voluntarismo, sob pena de poder vir a produzir insucessos que comprometem irremediavelmente as expectativas criadas e, não raro, conduzem a sentimentos de impotência.

Para finalizar, não tenho dúvidas de que este será, certamente, um terreno fértil para o exercício da prática sociológica. De facto, os docentes de sociologia a trabalhar nas escolas secundárias encontram-se particularmente apetrechados para colaborar activamente nessa monitorização permanente dos processos sociais ocorridos no espaço escolar. Isto porque o saber que dominam, tal como de resto o saber das restantes ciências sociais, afirma-se hoje como um importante elemento de decifração da vida social e das suas mudanças e, nessa medida, constitui um contributo indispensável à consolidação das organizações. Neste caso, à própria escola em que exercem a sua actividade profissional as aulas da disciplina de Sociologia podem justamente ser um desses espaços de questionamento, problematização e diagnóstico dos processos sociais que, directa ou indirectamente, se associam à vida escolar. Ao envolver os próprios alunos na produção de saber sociológico – desde a identificação das questões de partida até ao desenvolvimento da pesquisa empírica, nomeadamente através da concepção, produção e análise de inquéritos por questionário, de entrevistas, de pesquisa documental, de observação directa que forneçam informação relevante sobre a escola e os seus actores – está-se, afinal, a demonstrar a pertinência desse saber e, sobretudo, a ensinar da melhor forma esse saber. Como afirma António Firmino da Costa (1992), “a sociologia, como qualquer especialidade científica e profissional, só se aprende efectivamente praticando-a” (p.21)

Bibliografia:

- AA.VV., (1996). *Para abrir as ciências sociais*. Lisboa, Publicações Europa-América.
- CORCUFF, P. (1997). *As novas sociologias*. Sintra, Vral Editora.
- COSTA, A. F. (1992). *O que é a Sociologia*, Lisboa, Difusão Cultural.
- DOMINGOS, A. M., BARRADAS, H., RAINHA, H., NEVES, I. (1986). *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- GIDDENS, A. (1994). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras, Celta.
- GOODSON, I. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa, Educa.
- PERRENOUD, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa, Publ. D. Quixote / Instituto de Inovação Educacional.
- QUEIROZ, J.-M. (1995). *L'école et ses sociologies*. Paris, Nathan.
- ROPÉ, F.(2000). *Savoirs, savoirs scolaires et compétences*. In A, Van Zanten (dir.). *L'école – l'état des savoirs*. Paris, Éditions La Découverte.
- Wagner, P. (1996). *Liberté et discipline*. Paris, Éditions Métailié.