

O currículo do primeiro ciclo da educação de base – lugar de encontro entre a Sociedade e a Psicologia *

MARIA RITA MENDES LEAL **

Começo por citar a «Proposta de Reorganização dos Planos Curriculares...», publicada em Novembro de 1987 por Fraústo da Silva e colaboradores, como segue: «É na modificação do entendimento da escola, da sua reinvenção, que se joga a verdadeira Reforma Educativa...».

Entretanto, os executantes precisam de ir muito além: criar raízes sãs e perceber a diversidade de parâmetros para enfrentar o desconhecido, pois é disso que se trata.

A nível central, planear significa muito mais do que programar e controlar; significa abrir caminhos de alternativa para uma escola que tem na sociedade um papel diferente do que teve até agora. Para além de introduzir todos no ensino cohorte por cohorte populacional, dos seis aos quinze anos de idade, trata-se de fazer da escola o lugar de trabalho, de convívio e de progresso dos seus utentes no saber pensar e agir. Eles passam na rua e entre as paredes da instituição preciosos anos da sua vida e um maior número de horas do que passam em actividades estruturadas junto dos seus familiares. A escola é um

lugar de encontro entre gerações e o currículo escolar constitui um formato de integração social institucionalizada pela qual uma nação se exprime e se prolonga. A vida mantém-se renovando-se; é um processo que se auto-renova, na medida em que age sobre o seu ambiente. É suposto que uma comunidade se mantém recriando-se na escola que produz ou no currículo de aprendizagem que propõe para dinamizar cada geração que desponta.

Parece-me bem diferente a perspectiva dos administradores do Ministério da Educação, que nos estão a demonstrar, mais uma vez, o esforço de manter bem seguras as rédeas do processo de mudança e a atarem bem firmes os «nós» do controlo de execução da «Lei de Bases do Sistema Educativo», talvez sem se aperceberem de que, por esse processo, impedem a dinâmica da «inovação», que necessita de um campo de incerteza e de variação livre para sequer se iniciar.

Um plano curricular congrega um conjunto de directrizes comuns aos agentes de ensino num sistema escolar, para orientar a escolha de conteúdos e de normas de acção tendentes a alcançar as metas que a sociedade indica ao sistema escolar. O plano curricular concebido para a educação básica pode ser visto como fundamental na caracterização das metas que uma sociedade se propõe. Aqui, irei centrar-me apenas na temática do primeiro ciclo do ensino básico, em discussão pública, como área propícia para a análise dos propósitos da instituição de que emergira o futuro.

* Este texto foi proferido na comunicação: «O Currículo, lugar de encontro entre a Sociedade e a Psicologia» apresentada no I Encontro Nacional de Psicologia Educacional, Lisboa, Maio de 1989, e foi parcialmente reproduzido na comunicação: «Estruturar um Currículo para o Ano 2000 – uma utopia?» apresentada no Colóquio Internacional «Educação para o Ano Dois Mil» – Vila Real de Trás-os-Montes, Maio 1989.

** Professora. Fac. de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Lisboa.

O plano geral de estudos e de acção do primeiro ciclo do ensino básico foi instituído por Lei votada em Assembleia da República, em Outubro de 1986, conforme segue:

1.º e 2.º ano

- Actividades de expressão: oral; motora; gráfica; plástica; musical
- Actividades de descoberta: o homem, a natureza e a sociedade
- Iniciação à aprendizagem da leitura e da escrita
- Iniciação à aprendizagem do cálculo
- Actividades de concretização: projectos de ligação ao meio

3.º e 4.º anos

- Desenvolvimento da leitura e da escrita
- Desenvolvimento do cálculo e iniciação à aritmética

Por despacho ministerial foram também homologadas opções fundamentais de organização curricular, que demarcam três grandes objectivos gerais para cumprimento das metas, por sua vez, desdobrados em objectivos específicos descritos para cada ciclo de ensino, e também para 1.º Ciclo. As directrizes são explícitas, e dão abertura para o planeamento curricular do agente de acção directa. Também identificam a existência de quatro áreas-problema no aspecto do desenvolvimento curricular, que merecem especial cuidado dos responsáveis administrativos, pois aí se situaria a sua actuação:

1. Inexistência de estruturas com a responsabilidade de orientação, apoio e coordenação de qualquer processo de desenvolvimento curricular em todas as suas etapas: planeamento, experimentação, acompanhamento e avaliação.

2. Excessivo centralismo no processo de tomada de decisão, dificultando o aparecimento de experiências inovadoras...

3. Falta de investimento na organização da rede de apoio regional e local...

4. Carências essenciais de recursos didácticos e de material de consumo corrente...

Reunimo-nos, neste primeiro encontro nacional designado de psicologia da educação, num momento em que os responsáveis de administração da Educação Nacional se reúnem na arriscada proeza de redigir um Projecto de Programa, para efeito de «recolha de pareceres», conforme vem escrito na capa do documento a que a maior parte das pessoas

aqui presentes devem ter tido acesso. Não posso deixar de dizer que me fazem pena, pois até sabem que vão ser atacados com a costumada profusão de argumentos contraditórios, num bate-boca com que tudo neste país é saudado quando se sugere que seja «arguido»... Entretanto, também não posso deixar de anotar que o documento dá o flanco, mostrando tão claramente a intenção dos administradores de não perder o controlo do processo de aplicação dos planeamentos gerais. Não lhes parece ocorrer entregar a tarefa da concretização da Lei e da Proposta de Reorganização Curricular, já publicadas há dois anos, em mãos dos agentes de campo, os professores-educadores.

Pelo contrário, o presente «Projecto de Programa...» descreve em 89 páginas de prosa cerrada: «... as opções que foram tomadas em termos da selecção e organização das áreas, objectivos, conteúdos e experiências que o programa propõe...», fazendo tábua rasa dos propósitos de abrir espaço «para projectos inovadores», a elaborar «em todas as suas etapas: planeamento, experimentação, acompanhamento, acompanhamento e avaliação». É bem patente que, se nos conformarmos com este processo de actuação, nada de importante ficará à discussão e à opção livre. Tudo está previsto, até (pegando num exemplo apenas mais caricato) a indicação do tempo que deve ser atribuído à experiência de patinagem: de 1% a 4% do tempo aplicado às competências de «expressão-educação física», do primeiro ao quarto ano de escolaridade obrigatória.

O «Projecto de Programa» citado é seguido de um muito útil «Documento de trabalho», que se diz apenas «referenciador das metas a atingir no final do 1.º Ciclo...». Encontro-o simples e linear, fornecendo critérios a discutir e a operacionalizar; deixando em aberto a caracterização de como atingir os objectivos gerais enumerados (ainda que deixe registado que são destinados a facilitar a leitura crítica e discussão dos ditos programas apresentados pela administração).

Penso que cabe a todos nós, mas sobretudo aos psicólogos, que trabalhamos no campo junto de professores do primeiro Ciclo do Ensino Básico, apresentar a nossa achega e a nossa crítica para a concretização de planos curriculares inovadores. O lugar da escola na sociedade moderna tem de ser repensado não só à luz da legislação, mas à luz da ciência. É moda falar-se de «inovação», mas poucas vezes os administradores se atardam em deslindar o

significado operante deste conceito. As novidades da vida moderna, com que a criança contacta dia-a-dia na rua e na TV surgem a um ritmo acelerado e deveriam entrar na escola ao mesmo ritmo, pois não atordoam as crianças que acabam de entrar na vida e se abrem ao mundo, ao contrário do que acontece com os seus maiores. A electricidade está aí, com o ferro de engomar eléctrico e a campainha da porta. Mas a criança tem de esperar pelo quinto ano de escolaridade, pelo menos, para que até essa tecnologia simples, a do circuito eléctrico em que se geram som e calor possam entrar no discurso da escola. Repare-se que os educadores no jardim infantil não consideram as suas crianças incapazes da exploração científica e tecnológica da realidade, competência que é negada à criança do primeiro ciclo do ensino básico. (Há quem critique a Lei de Bases por não ter oficializado o ensino «pré-primário». Em princípio, a crítica é justa, mas improcedente na perspectiva financeira. Bastaria tão-só transferir para o primeiro ano do Ciclo Básico toda a arte pedagógica de ensino activo encontrada em grande parte dos jardins infantis do país, incluindo o que respeita à exploração activa do meio, para se dar um primeiro passo na modificação da mentalidade, e das atitudes de ensino na Escola portuguesa e, também, com isso, dar os primeiros passos no sentido da «inovação» social para vencer o círculo fechado da pobreza).

Os jovens comuns não se apercebem nem se inquietam com as mudanças tecnológicas. Nasceram na era da electrónica e nada lhes custa acompanhar as sucessões de acontecimentos ou imaginá-los na ficção científica. Buck Rogers não é para eles um herói imaginário, como o Zorro, mas um herói vulgar, que pertence a um mundo tecnológico apenas um pouco mais avançado do que o nosso. Nem por isso se abrem ao raciocínio científico, se este não for cultivado, nem às atitudes construtivas de modificação do meio. Entretanto, quando lhes dão a menor possibilidade para experimentar as suas competências, mostram-se rapidamente capazes de atitudes resolutivas na acção. Tem-se comentado como os jovens se adaptam facilmente às ideossincrasias dos programas de computador, experimentando com flexibilidade as suas potencialidades. Nisso são muito mais aptos do que os seus mestres ou os seus pais. Se os deixarem, abrangem os mais complicados processos tecnológicos, sem se atardar em raciocínios explicativos, avançando logo para o passo seguinte de resolução de problema, se tiverem apenas um

pequeno apoio. Então, fala-se muito da necessária introdução da ciência e das tecnologias modernas nos programas escolares... Subentende-se que nisto consiste a «inovação». Entretanto, o conceito aponta muito mais para uma atitude de vida do que para a introdução de instrumentalidades.

Proponho que consideremos este conceito com um pouco de atenção, para lhe retirarmos o sumo que lhe pertence, e para situarmos mais claramente o lugar do psicólogo nas escolas do primeiro ciclo, como colaboradores no complicado processo de implantação da «inovação» no sistema de ensino na nossa terra. A nível de concretização da acção de mudança curricular deve-se poder abalar a tendência para a «acomodação» às sequências imutáveis de actividades repetitivas. Deve-se poder induzir a confiança na motivação dos agentes de ensino, para se oporem aos equilíbrios que sustentam a «pobreza das massas». (É evidente que emprego a terminologia de John Galbraith, no seu Ensaio: «A natureza da pobreza das massas.») Os psicólogos das escolas devem, assim, poder ser agentes de mudança, na medida em que saibam ser estabilizadores de um processo de «inovação».

Mac Luhan e Alvin Toffler falam-nos de uma nova era, a da comunicação em rede e da ultra-estabilidade, que definem a terceira vaga industrial. Ambos apelam para a renovação nos formatos de implantação de um sistema escolar. Não se trata de «acompanhar os tempos», mas da necessidade de fazer emergir o futuro.

A palavra «inovação», em sentido estrito, refere-se ao futuro e ao imprevisível e não apenas à correcção das acções que têm por referencial o passado.

Como se sabe, é um conceito que se enraíza na filosofia dos pragmatistas, à cabeça (para o nosso efeito): Peirce, James, Dewey. Desemboca no pensamento de Wittgenstein. Dele apresento aqui a máxima (em tradução grosseira) de que o real é o que se encontra em cena: ...«that which is the case». Indo mais longe do que os lógicos da escola de Viena, que já tinham tirado o tapete debaixo das categorias aristotélicas, tempo-espaco, relação causal, a teoria do conhecimento dos filósofos citados coloca os cientistas perante a necessidade de olharem uma nova realidade que surge com parâmetros imprevisíveis ao se gerarem diferentes critérios do saber. Poucos educadores do ensino básico se apercebem de que convivemos com uma nova física, uma nova geometria e uma nova concepção da linguagem, do pen-

samento e, ainda, do princípio do determinismo e da criação. Até a velha oposição entre ateísmo e religiosidade se processa em terrenos diversos do que se concebia poucos anos atrás. Também a metáfora e o símbolo têm uma nova inserção na transmissão e na elaboração do saber. Um outro aspecto em que o tempo presente se distingue radicalmente do passado respeita aos conceitos e práticas de organização institucional e social, em termos de controlo ou delegação de competências e em termos de regulação dinâmica das energias criativas. Se é preciso deixar emergir uma mentalidade «inovadora», capaz de enfrentar o desconhecido e o imprevisível no desafio do amanhã, todo o cuidado do legislador e do operador tem de se centrar nas condições de flexibilizar os relacionamentos entre as estruturas de suporte e os campos de acção directa, onde tem lugar a «inovação». Isto resulta pela determinação de critérios reguladores firmes, mas não restritivos de iniciativas, a fim de se organizarem redes de intercâmbios múltiplos, se abrirem sistemas de comunicação livre e vária, com regulação da retro-informação («feed-back») em que as soluções possam tomar forma e produzir adequada avaliação. Os problemas devem ser bem delineados para se procurarem soluções; mas, se o processo gradual de concretização de soluções é previamente por «propostas» fechadas dos donos do poder e da informação, os procedimentos pelos quais o planeamento se iria clarificar também ficam afectados.

No caso presente, apenas se encontra aberta a possibilidade de sugerir alternativas pontuais ao «plano oficial», o que coloca a mente dos arguentes (professores do ensino primário ao que se percebe pela redacção de uma das parcelas) perante uma dicotomia, raciocínio intrinsecamente avessos aos processos de regulação múltipla. Todo aquele que não se coloque deliberadamente «na oposição» está referenciado às soluções apresentadas «por quem de direito», às propostas fechadas, apenas a conferir. Quem se lance num planeamento concreto, alternativo, coloca-se automaticamente na oposição. Isto é o que gera uma dinâmica conflitual. É como se o conflito fosse a condição para se abrir o campo para a «inovação».

Não sabendo a administração central da educação nacional abrir o campo para se gerar uma rede de variação possível de soluções, encontra-se perante a passividade dos educadores, principais interessados, ou, então, perante a argumentação aguerrida dos que

lhe disputam o poder. Os agentes directos que se especializaram nas técnicas da mudança, os psicólogos, os pedagogos e os sociólogos da educação, geralmente ficam de parte. Poderiam empenhar-se, a nível local, como consultores junto dos professores, enquadrar a dinâmica do planeamento curricular inovador de modo a tratar esse paradoxo e libertar a confiança dos professores na sua própria capacidade de estruturar a actividade curricular inovadora.

Para suscitar a motivação para a «inovação» deve ser alargada a matriz de produção de soluções possíveis. Sabendo-se que as soluções surgem do próprio processo resolutivo, pelo contacto com o concreto das situações de aprendizagem, os mediadores da acção de reformulação-organização curricular têm de trabalhar junto dos agentes de ensino fazendo a «inovação» surgir do próprio esforço do professor e da sua motivação para a mudança. Isto só acontece quando é avaliada a retro-informação provinda do processo em curso. A «inovação» é, essencialmente, um processo de acção controlada inserida no concreto, no desenrolar das actividades. Ordena-se por parâmetros a distinguir do produto abstracto, chamado programa de ensino, que é promovido e controlado administrativamente.

Em termos da filosofia pragmatista, pode anotar-se que são as tentativas de solução empreendidas o elemento dinamizador que faz surgir novos raciocínios e novos modos imprevisíveis de os operacionalizar. Assim se gera um futuro que não era previsível, nem pré-determinado e controlável. Ele surge numa rede de indeterminação, como uma nova criação, ainda que partindo de informação anteriormente partilhada. Então, aquilo que se apresentava como um pensamento ou uma filosofia, sem ligação com a prática, desemboca numa metodologia de acção.

Se isto parece demasiado utópico para se instrumentar a concretização de princípios e de normas curriculares, lembremos que não estamos a falar da escolha de matérias programáticas, nem de metas e objectivos de ensino, que se encontram definidas nos documentos reguladores publicados em 1987, mas de linhas gerais de acção e de decisão para a mudança curricular, na escola local, para a sala de aula. Pretende-se promover a mudança de atitudes e de motivação para a descoberta de alternativas na escolha de actividades pontuais e dos conteúdos das mesmas. Havendo algum acordo geral quanto às «Bases do Sistema Educativo» e quanto aos «Planos

Curriculares gerais», o verdadeiro problema surge na possibilidade da sua execução «inovadora», ou seja, na sua realização flexível e dinâmica.

Há um capítulo da psicologia dedicado à ciência da mudança, mudança pessoal, social, das atitudes, das relações, que se encontra no caroço de todas as aprendizagens, escolares ou outras. Mas, é igualmente importante a acção do psicólogo acompanhando o professor nos primeiros anos do ensino, na discussão do lugar de cada actividade curricular para o desenvolvimento global e cognitivo da criança individual dentro e fora da turma e do pequeno grupo.

Quando se fala do desenvolvimento da organização curricular como gesto de «inovação social» no sentido de se criar o ambiente de abertura, de livre expressão e de aprendizagem de regulação de forças dinâmicas de aprendizagem, não se descarta, por isso, o aspecto em que a elaboração curricular deve ser informada por conhecimentos rigorosos da psicologia do desenvolvimento da criança. O psicólogo do desenvolvimento, como consultor junto de professores do primeiro ciclo do ensino básico, procura também pôr em cena o princípio de que a cada passo de ensino directo deve corresponder cada passo da organização mental. Sabe-se que o instrutor tem de saber emparelhar «actos de transmissão de informação e de perícias» com «momentos de elaboração ou de estruturação» cognitiva e sócio-emocional, de modo que a criança saia enriquecida como um Eu que se assume conscientemente na situação de aprendizagem, porque lhe é dado participar na construção do seu saber e do seu agir.

Talvez este tema tenha de ficar para outro dia, mas, desde já quero sugerir que esta tarefa de aprender a criar planos curriculares anuais ou bi-anuais, ou, ... poderia de per si ser motivo de muitas acções directas. Para a aquisição da tecnologia necessária, será preciso fazer formação de formadores e... formação de formadores de formadores de formadores. Lembre-se que os professores e os chamados peritos de formação deste país nunca tiveram ocasião (nunca,

até hoje, foram incumbidos) de entrar nesta tecnologia de criação de unidades curriculares para corresponder a orientações sobre metas e objectivos gerais e responder por perfis finais de aquisições. São competências para que os professores de outras terras são treinados insistentemente, pois são consideradas determinantes de um bom ou mau ensino. Os nossos professores escolhem e registam as actividades e conteúdos que tencionam realizar ao correr do ano lectivo de acordo com o elenco constante dos documentos oficiais que lhes fornecem as directrizes que lhes incumbe executar. Este plano anual de execução é controlado por inspectores e mascara a ausência de uma verdadeira intervenção curricular ao nível da escola, como é sabido por muitos.

O procedimento focado coloca os agentes directos da acção de ensino na posição de dóceis executantes de directrizes fixas e não na posição de criadores e organizadores de experiências de aprendizagem que visem atingir competências desenvolvimentais e a integração no meio social e cultural ambiente.

BIBLIOGRAFIA

- LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1986.
- COMISSÃO DA REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO, Documentos Preparatórios - 1 (1987).
- GALBRAITH, John Kenneth (1979) — *A natureza da pobreza das massas*. Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro.
- SILVA, J. J. R. Fraústo da, e outros (1987) — Proposta de Reorganização dos Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário. In: *Comissão de Reforma do Sistema Educativo. Documentos Preparatórios - 1*, 165-257.