

Uma perspectiva sobre os novos programas de Português e Matemática^[1]

«...mas se a maioria não sabe contar, escreve mal, lê mal, fala mal, como falar de criatividade até isso estar resolvido?»

Esta foi a questão levantada por uma jornalista, numa recente entrevista a um antigo ministro da educação^[2], quando ele afirmou que a ação do atual responsável tem atendido mais «a aspetos relacionados com o *currículum*, o conteúdo das disciplinas, havendo outros aspetos que não estão a ser acautelados, tais como a criatividade, a iniciativa, a responsabilidade, a atitude».

A frase da jornalista ilustra bem a visão que parece justificar os novos programas de Português e Matemática do secundário. Há nela duas ideias que merecem reflexão. Uma pretende ser um «diagnóstico» sobre os conhecimentos dos alunos: a maioria não sabe contar, nem escrever, ler, falar... Outra é a uma «teoria» sobre o ensino: primeiro, ensina-se o «básico» e depois — se houver depois — tratar-se-á de coisas como a referida criatividade.

O «diagnóstico», largamente difundido, carece, evidentemente, de fundamentos: a maioria não sabe? quem testou, mediu para chegar à conclusão de que se trata de uma maioria? o que quer dizer não saber contar, não saber ler? e ler o quê? E poderíamos continuar assim, questionando a validade de tal afirmação. Como é óbvio, trata-se de uma mera opinião, uma generalização, aliás normalmente acompanhada do seu corolário, igualmente expedito: os alunos não sabem porque os professores, intoxicados com o «eduquês» deixaram de saber ensinar, só se preocupam com o prazer dos meninos e, até, eles próprios não sabem. Ou vá lá, em versões benéficas, têm menos conhecimentos científicos, rigorosos, do que pedagógicos, vagos... Nas escolas, sobretudo nas públicas, ocupam-se com coisas parvas como a formação para a cidadania, a educação integral, os valores, as atitudes e esquecem o «básico».

Nesta perspectiva, este estado de coisas, assim rigorosamente(!) diagnosticado, dá lugar à hierarquização segundo a qual o desenvolvimento da criatividade, da iniciativa, da responsabilidade deve ser posterior ao prioritário, a aquisição dos tais conhecimentos básicos. Mas basta pensar um pouco para logo surgirem algumas questões muito simples: quando é que uma coisa está feita para se poder pas-

sar a outra? em que momento se pode começar a tratar da dita criatividade, não prioritária? quando é que aquilo que os alunos sabem é suficiente para, então, ser possível passar ao «resto»? e este «resto» não será também, afinal, prioritário?

Dir-nos-ão que a jornalista tem todo o direito a ter e a exprimir essa opinião. É verdade — embora se pudesse (devesse?) esperar alguma reflexão mais séria sobre o assunto, uma visão menos depreciativa de alunos e professores. Mas o que se torna mais preocupante é que, desgrazadamente, essa opinião parece ter orientado a elaboração e aprovação dos novos programas.

É certo que os programas até aqui em vigor precisavam de ser ajustados, renovados — mas depois de avaliados com rigor, como é básico em qualquer ação de re-planeamento. E, como é básico também, os professores, principais responsáveis pela execução dos programas, deviam participar nessa avaliação, pois não há programa que funcione sem os professores. Infelizmente, isso não aconteceu. Nem seria de esperar que acontecesse quando se parte de um «diagnóstico» como o apontado, que deixa aos professores o papel de quem não consegue fazer o seu trabalho. A maioria, claro...

O QUE VEMOS ENTÃO NOS NOVOS PROGRAMAS DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA?

Para começar, em ambos são simplesmente postas de lado algumas das exigências decorrentes das leis do país, nomeadamente a Lei de Bases do Sistema Educativo, que apontam para a educação para a cidadania, a formação integral do indivíduo, o desenvolvimento de atitudes de cooperação e de respeito pelo outro.

Depois, se, na entrevista referida no início, a afirmação que a ação do atual ministro tem atendido mais «ao conteúdo das disciplinas» pode transmitir a ideia de que essa ação seria inócua e (talvez) até necessária, a verdade é que também a esse nível a opção é desastrosa. O que se verifica é uma acumulação de conteúdos e conhecimentos específicos que torna estes programas inexecutáveis no tempo

disponível, a não ser que o ensino se centre na exposição pelo professor, que transmite os conhecimentos, de forma desligada do desenvolvimento das capacidades de compreensão, de aplicação, de comunicação e de reflexão crítica dos alunos.

São portanto programas que, embora afirmando o contrário, impõem rigidamente uma determinada metodologia. Não há neles nem espaço nem tempo para outra coisa que não seja o método expositivo, neste afã de, primeiro, ensinar conteúdos, deixando para depois — quando? — o modo como o aluno os integra e interage com eles, que significado lhes atribui e o que fica capaz de fazer com eles. Esquece-se é que são estas últimas operações — que exigem, em simultâneo, o desenvolvimento da criatividade, da atitude crítica, da autonomia — que fazem com que realmente se aprenda. Quer dizer, com estes programas os alunos nem, sequer, aprenderão mais conceitos e factos, nem aprenderão a falar/ler/ escrever/calcular/pensar melhor, nem, muito menos, aprenderão a ser capazes de mais autonomia, de mais criatividade, de mais crítica, objetivos estes considerados essenciais em todos os estudos internacionais sobre educação para o século XXI.

O curioso é que é precisamente destes estudos que os novos programas se reclamam. No entanto, se lermos, por exemplo, as orientações da conferência internacional da OCDE sobre educação no século XXI, deparamo-nos, logo no início, com o seguinte:

In the knowledge economy, memorization of facts and procedures is not enough for success. Educated workers need a conceptual understanding of complex concepts, and the ability to work with them creatively to generate new ideas, new theories, new products, and new knowledge. They need to be able critically to evaluate what they read, be able to express themselves clearly both verbally and in writing, and understand scientific and mathematical thinking. They need to learn integrated and usable knowledge, rather than the sets of compartmentalised and de-contextualised facts. They need to be able to take responsibility for their own continuing, life-long learning.^[3]

O que parece é que na leitura feita pelos autores dos novos programas se omitiram palavras como *creatively, critically*, que traduzem ideias essenciais ao que é dito. Com elas se

referem atitudes a desenvolver em simultâneo com a memorização, compreensão e aprendizagem de capacidades e competências de leitura, de expressão e de raciocínio matemático e científico. Também a frase que defende a necessidade de contextualização, integração e utilidade dos conhecimentos a adquirir, isto é, a necessidade de as aprendizagens serem significativas, parece ter sido descartada. O mesmo acontece com a exigência da autorresponsabilização, com o que implica de desenvolvimento da autonomia.

No caso do programa de Português, que tanto refere os *Common Standards*, a questão da leitura do texto complexo, tópico essencial na reformulação programática (leitura cuja necessidade e vantagem não é contestável) é tratada de uma maneira que também parece ter aproveitado daquela referência apenas parte do que lá se diz, como, por exemplo, neste caso:

Furthermore, students in college are expected to read complex texts with substantially greater independence (i.e., much less scaffolding) than are students in typical K-12 programs. College students are held more accountable for what they read on their own than are most students in high school(...) This discrepancy in task demand, coupled with what we see below is a vast gap in text complexity, may help explain why (...) so few students in general are prepared for postsecondary reading.^[4]

A questão que aqui se levanta diz certamente respeito à necessidade de ler textos complexos, mas de os ler de forma independente, sendo isto tão importante como aquilo. Donde, não interessa que os programas estejam cheios de textos complexos se esses programas não forem orientados para o desenvolvimento da capacidade de os alunos lerem com autonomia, criatividade, espírito crítico. O que acontece é que no programa de Português as leituras do domínio da Educação Literária são todas mais do que dirigidas, não havendo qualquer espaço ou ocasião para a leitura independente. Parece que o Projeto de Leitura, parte constante dos programas, aponta para isso; porém, reserva-se-lhe tempo nenhum, dado o que é atribuído às outras leituras orientadas.

Também na Matemática, os autores introduzem novos temas e mais conteúdos, fazendo uma distribuição por 543 tempos, em vez dos 491 previstos atualmente, para a mesma carga horária da disciplina. O programa não é exequível no tempo que existe, logo não é credível e mostra bem que foi elaborado de forma atabalhoada. São mais conteúdos e ideias soltas, à custa da aprendizagem num contexto de resolução de problemas, de tarefas de exploração e de investigação em que se promove o estabelecimento de conexões entre os vários temas da Matemática e com a realidade. Sob a máscara de introdução de conteúdos «mais exigentes» ficaremos com uma Matemática muito mais pobre e descontextualizada. Ao invés de finalidades abrangentes como «desenvolvimento de capacidades de formular e resolver problemas, de comunicar, assim como a memória, o rigor, o espírito crítico e a criatividade», reduzem-se as finalidades a duas, em que se absolutiza «a estruturação do pensamento e o desenvolvimento do raciocínio abstracto». Há nisto um propósito, que é ainda mais explícito quando criticam as abordagens intuitivas de conceitos, como os limites de sucessões e de funções ao afirmarem «que quando trabalhados de forma vaga e exageradamente intuitiva levam com frequência à formação de concepções erradas, difíceis de reverter». A experiência diz-nos o contrário, ou seja, quando se memorizam «definições» em vez de construir conceitos em contextos diversificados, fica-se com uma visão estreita, pouco profunda e com mais dificuldade de raciocínio.

E OS ALUNOS?

Os alunos são, nestes programas, tratados como se espera de quem acha que eles, na sua maioria, fazem tudo mal: contam, escrevem, leem, falam mal... Paira por aqui uma espécie de desprezo por essa grande maioria que, de facto, tem dificuldades na escola e não faz tudo «bem», nem sabe «bem», nem é «bem».

Não nos revemos nesta visão. Sabemos exatamente como é difícil fazer com que os alunos aprendam tudo o que queremos ensinar-lhes; conhecemos os seus problemas; não temos nenhuma ilusão de facilidade nem queremos «facilitar». Mas sabemos sobretudo que temos nas nossas aulas todos, a maioria e a minoria. Sabemos que todos são cidadãos com direito a aprender e que todos podem fazê-lo. Os que têm livros em casa e os que não têm, os que têm explicações e os que não têm, os filhos de doutores e os filhos de desempregados, os filhos de ricos e os filhos de pobres. Os que falam bem e os que falam mal. Temos todos, os de hoje: estes, os reais, os dos telemóveis, os do *face-*

book, os do SASE, os das aldeias distantes, os dos meios industriais, os das áreas metropolitanas, os que temos. É com estes que temos de trabalhar, é a estes que temos de ensinar os conhecimentos específicos de Português e de Matemática, sejam conceitos, sejam procedimentos e capacidades, mas também a criatividade, a autonomia, a responsabilidade, a crítica.

Sabemos que não só temos que os conhecer como temos que contar com eles. Talvez venha a propósito lembrar outra vez um desses textos internacionais que terão estado na base dos novos programas. Acentua o relatório da conferência da OCDE /CERI, já acima citado:

The importance of motivation and emotion in learning : The motivation to learn, the belief about one's own abilities and the existence of learning strategies are a precondition for successful and lifelong learning, as PISA has shown. These findings are supported by the results from neuroscience: Negative emotions that are caused, e.g. by incomprehensible learning materials, affect cognitive functions negatively.

É portanto preciso ter em conta os alunos, a sua motivação e emoções; e é preciso ter estratégias de ensino/aprendizagem que partam dos dados fornecidos pelas ciências que estudam os mecanismos do pensamento e da emoção. Quer dizer que os abundantes conteúdos específicos constantes dos programas de Português e de Matemática só serão ensinados/aprendidos com sucesso se não aparecerem aos olhos dos alunos como *incomprehensible learning materials*.

É por isso que, por exemplo, no caso do Português e no domínio chamado Educação Literária, a exclusividade da opção pela organização diacrónica das leituras parece absolutamente insensata e condenada ao fracasso. Propor a leitura dos textos mais antigos da nossa literatura ou das reflexões do poeta em *Os Lusíadas*, em meia dúzia de aulas, a alunos acabados de concluir o 9.º ano, nativos digitais com os 14–15 anos acabados de fazer nesta segunda década do século XXI é, simplesmente, abdicar de qualquer estratégia. Porque a língua lhes é um enorme obstáculo, o universo referenciado lhes é absolutamente alheio e tudo isso lhes exige uma maturidade que eles não têm. Começar por aí é como escolher o canhão da Nazaré para ensinar jovens aprendizes de surfistas. Ou, por outras palavras, o que fazemos é fazer com que não aprendam, não leiam, não compreendam e se limitem — alguns, os que, mais dóceis, aceitam repetir o incompreensível — a papaguear o que lhes dizemos.

Não se trata de «facilitar», não se trata de desistir de ensinar Camões por ser difícil. Trata-se de ensinar tendo a prudência de estrategicamente reunir as condições que permitam o sucesso da tarefa. Desgraçadamente, o progra-

ma parece pouco preocupado com isto. É como se o importante fosse a aparência e não o que realmente acontece e; é como se, estando o programa cheio de títulos, obras, autores, quer dizer, de muita literatura, isso fosse suficiente, mesmo que a leitura pelos alunos seja um faz de conta...

São estes alunos que saem da aula de Português e entram na de Matemática (disciplinas bem separadas e de preferência em aulas de 50 minutos, para a exposição «render») para aprenderem num compacto, lógica e teoria de conjuntos. Depois, com a cabeça já arrumada e no lugar, estão preparados para o «pretensão» rigor de definições. Que engano! Não tivemos nós a experiência, como professores e alguns como alunos, nos programas dos anos 70 e 80, da aridez que provocou o estudo da lógica no início do 10.º ano e das estruturas algébricas no 12.º ano? Não verificámos que o empacotamento da lógica não levava ao desenvolvimento do raciocínio lógico? Não fizemos nós cursos de Ensino da Matemática, com muitos teoremas para enunciar e demonstrar e cadeiras de geometria sem ter feito um único esboço? De que forma esta aprendizagem contribuiu para aprendermos, de um ponto de vista superior, a Matemática que ensinamos? É isto que desejamos para os nossos alunos?

Dizem os autores na introdução «ao optar-se por uma estrutura em termos de Metas Curriculares, muitos dos conteúdos transversais inerentes a um Programa de Matemática do Secundário, encontram-se agora, em grande medida, explicitados, o que, por exemplo, levou à constituição do domínio Lógica e Teoria dos Conjuntos». Mas, a resolução de problemas, o raciocínio, a comunicação são capacidades transversais que não se desenvolvem isoladamente, mas no trabalho realizado nos diversos temas, ao longo dos anos. Por isso, «estudá-las» à parte no início do 10º ano não aumenta o domínio sobre elas, bem pelo contrário. Os alunos construirão um conhecimento dogmático e pouco aberto a ampliações dos conceitos.

O RIGOR E A EXIGÊNCIA

Têm sido estes os desígnios apresentados para o lançamento dos novos programas. Devemos ser mais rigorosos e mais exigentes: de acordo. Mas em quê? E como?

Na nossa perspetiva de professores, devemos em primeiro lugar ser rigorosos e exigentes connosco próprios, com o nosso trabalho, a nossa formação, o modo como exercemos a profissão. Essa exigência passa também pela forma como lemos, interpretamos e executamos os programas que guiam a nossa ação. Também, por isso, exigimos destes que sejam bem delineados: que tratem, com rigor, do

ensino dos conhecimentos específicos, mas que não deixem de exigir o desenvolvimento das capacidades mais globalizantes e de atitudes como as já referidas criatividade, autonomia, responsabilidade, crítica, etc., nem tão pouco o dos valores fundamentais numa sociedade democrática; que tenham rigorosamente em conta o que os estudos internacionais afirmam ser essencial para o cidadão do século XXI, sem deixar de lado o que não convém a uma visão radicalmente simplista e preconceituosa da educação; que se adequem aos alunos a quem se destinam, não iludindo a realidade de hoje e daqui, num Portugal com altas taxas de abandono escolar, de população sem o ensino secundário completo, e com uma periclitante extensão a 12 anos da escolaridade obrigatória; que demonstrem de facto uma real exigência de qualidade, mas também de inclusão; que não se contentem em parecer exigentes e rigorosos quando, numa análise rigorosa, se centram apenas em parte do que é exigível para a educação deste século. A não ser assim, os proclamados rigor e exigência não serão senão *nomes com quem se o povo néscio engana* — como se lê em Camões, a propósito de outras ilusões.

Notas

[1] A necessidade desta reflexão conjunta sobre o Português e Matemática A surgiu na continuação de uma discussão de ambos os programas, na nossa escola, com professores dos dois grupos disciplinares. E se o panorama nos parece catastrófico em cada uma das disciplinas per si, o que dizer quando a orientação parece ser comum às várias revisões curriculares, visível nas reações de várias associações de professores? Na verdade, julgamos que esta revisão de programas não favorece nem a inclusão nem a melhoria do ensino e exige, portanto, que unamos esforços para o denunciar.

[2] Entrevista a Marçal Grilo, conduzida por Maria João Avillez, na *Pública* de 16/02/2014.

[3] *21st Century Learning: Research, Innovation and Policy — Directions from recent OECD analyses.*

[4] *Common Core State Standards for English Language Arts & Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects — Appendix A: Research Supporting - Key Elements of the Standards — Glossary of Key Terms.*

MANUELA PIRES

MARGARIDA AMADO

PROFESSORAS DE MATEMÁTICA E DE PORTUGUÊS
DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
MARINHA GRANDE POENTE