

Gestão flexível do currículo no 1º ciclo: algumas reflexões

Lurdes Serrazina

Quando se discute a gestão flexível do currículo é vulgar dizer-se que no 1º ciclo já se faz normalmente. Mas será assim? Que preocupações têm os professores ao elaborarem a sua programação para o seu grupo de alunos concreto, numa situação concreta? Como é que a enquadram na ligação da escola à comunidade local? Como é equacionado o seu contributo para o desenvolvimento global de todos e de cada um dos alunos? Como é que a programação no que diz respeito à Matemática está enquadrada na programação geral daquela turma específica?

Os termos currículo e flexibilidade curricular fazem hoje parte do discurso educativo dos responsáveis pela educação, tanto no nosso país como a nível internacional. No entanto, estes termos entraram há muito pouco tempo no discurso educativo e causam-nos sentimentos opostos, por um lado alguma perplexidade, por outro um grande desafio.

O termo currículo aparece com significados diferentes e em diferentes contextos. Zabalza (1998) define currículo como "o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto dos conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola ano após ano". Pensando no caso do 1º ciclo do ensino básico, o currículo é formado por aquilo que são as intenções globais deste nível de ensino e o conjunto dos programas das diferentes áreas disciplinares. Neste sentido, e pelo facto de existir um único professor, é entendido que as diferentes disciplinas sejam tratadas dum modo inter-relacionado.

Se consideramos currículo como aquilo que se quer que os alunos aprendam em todos os domínios, então o currículo escolar tem de ser mais do que um elenco de tópicos ou disciplinas, mas não as dispensa. Antes estas devem ser repensadas em termos de criação de quadros de referência cultural e científica, de integração de conhecimentos e domínio de capacidades, de construção de competências que viabilizem processos de aprender a aprender, de modo a que a formação ao longo da vida seja uma realidade.

A escola básica pressupõe um modelo formativo plural de modo a formar cidadãos livres e conscientes com capacidade de tomar decisões numa sociedade democrática. Ora um modelo formativo plural não pode dar

lugar a um desenvolvimento curricular rígido ou dogmático. Pelo contrário deve conduzir a uma escola onde se realizam investigações e onde não se aprende apenas, mas aprende-se a aprender.

Um outro aspecto é a continuidade, o desenvolvimento curricular deve ter em conta toda a escolaridade básica, incluindo a educação pré-escolar. Os professores de qualquer nível têm de integrar o seu ensino na globalidade da educação básica. O ideal seria a existência de uma escola básica, não no sentido de um único edifício, mas no da continuidade dos níveis educativos. A escola básica deve ter como uma das suas funções a continuidade pré-escolar — 1º ciclo e deste com os 2º e 3º ciclos de educação básica.

Uma das funções da escolaridade básica é a de promover o desenvolvimento dos indivíduos em termos afectivos, cognitivos e sociais que lhes permitam progredir nas aprendizagens cada vez mais complexas. Este desenvolvimento só será pleno se houver uma perfeita integração em termos sociais, motores, emotivos e intelectuais, isto é o aluno deve-se integrar na escola como um todo.

A escola básica tem ainda como obrigação fazer a alfabetização funcional de todos os alunos. Se a escola básica é comum e obrigatória a sua função é garantir a todos e a cada um dos cidadãos o desenvolvimento pessoal, social e cultural de modo a que possam exercer os seus direitos como cidadãos conscientes e competentes.

Também a escola deve ser aberta ao exterior de modo a permitir a interacção entre a escola e a família, escola contexto socio-cultural e escola comunidade local. A escola como agente social é insuficiente para desenvolver todas as funções educativas indispensáveis ao desenvolvimento integral do indivíduo, deve funcionar em estreita ligação com as famílias e a comunidade local.

No caso específico da Matemática, as Normas (NCIM, 1991) referem o currículo como um plano operacional que descreve em pormenor o que os alunos de Matemática precisam de saber, de que forma os alunos devem atingir os objectivos identificados no programa, o que é que os professores devem fazer para ajudar os alunos a desenvolver os seus conhecimentos matemáticos, e o contexto em que a aprendizagem e o ensino devem processar-se. Assim, o termo currículo vai muito para além do que se designa, entre nós por programa de uma dada disciplina, embora o inclua.

Tendo como pressuposto esta ideia de currículo, faz sentido falar no professor como construtor de currículo. Nesta perspectiva, o professor deve ter como principal preocupação o desenvolvimento global do aluno sendo os programas das diferentes disciplinas um dos instrumentos. A investigação sugere que existe uma grande diferença entre o professor que ao exercer o seu papel de professor na aula o faz sabendo que está a contribuir para o desenvolvimento global do aluno, na medida em que ele progride nas diferentes disciplinas, e aquele que apenas se preocupa com o cumprir o programa de cada uma das diferentes disciplinas, tendo como único objectivo exactamente o cumprimento desses programas.

Tradicionalmente entre nós, aos professores, era apenas pedido que cumprissem os programas elaborados pelas equipas nomeadas pelas autoridades educativas, independentemente dos contextos socioculturais em que trabalhavam. O papel do professor resumia-se a utilizador de materiais elaborados por outros: programas, manuais escolares, etc.

O professor não pode continuar a ser apenas um executor das prescrições das autoridades educativas ou outras vindas do exterior. O professor tem que apostar decididamente a ser ele próprio o co-responsável pelo projecto e pela gestão do seu próprio projecto de trabalho na aula, isto é o professor deve ser participante e gestor da programação e não proprietário e executor da mesma. Mas, para isto o professor não pode estar isolado. Esta tarefa não pode ser desenvolvida com sucesso, sem a colaboração dos outros professores da escola (ou do conselho escolar).

Para o trabalho do professor fazer sentido, em termos curriculares, ele deve ter ideias claras a respeito do

papel da escola, estar plenamente consciente do que pessoal, institucional e socialmente se espera do seu trabalho, em suma qual o seu contributo para o desenvolvimento global do aluno. Deste modo o professor vê o seu nível educativo como um todo e simultaneamente como um episódio relacionado e fazendo parte de um processo mais global — toda a educação básica.

Na ideia do professor interveniente em termos de desenvolvimento curricular, continua a fazer sentido a existência de um Programa, isto é, um documento oficial de carácter nacional onde são indicados os conteúdos, os objectivos e as orientações metodológicas, que emana do poder central e que constitui aquilo que todos os alunos devem alcançar.

Os papéis curriculares da escola (ou do conselho escolar) e do professor cruzam-se e complementam-se. A escola é a unidade básica de referência para o desenvolvimento do currículo. Para o efeito deve esboçar as linhas gerais de adaptação do Programa às exigências do contexto social, institucional e pessoal, e definir as prioridades. Será, porém, o professor a concretizar com a sua actuação prática, essas previsões. Só o professor poderá adoptar todas as decisões. Como afirma Zabalza (1998), ao professor cabe fazer "a síntese do geral (Programa), do situacional (programação escolar) e do contexto imediato (o contexto da aula e os conteúdos específicos ou tarefas)" (p. 46).

No início do ano lectivo, os professores em equipa e em colaboração com os pais e outros elementos da comunidade educativa esboçam as linhas mestras do seu trabalho, estudam as possibilidades de resolver os problemas anteriormente sentidos e as formas de reforçar os êxitos conseguidos, definem os tipos de dimensões educativas e instrutivas prioritárias, clarificam os porquês e as finalidades, inventariam os recursos disponíveis, etc. Desta forma cada professor já não se sente isolado na sua aula para pôr em marcha esses critérios consensuais, adaptando-os através do seu próprio desenvolvimento programático às características dos seus alunos e às especificidades das aprendizagens a conquistar.

Nesta perspectiva assume-se o currículo como um espaço decisional em que, a partir do Programa e pela programação, a comunidade escolar a nível de escola, e o professor a nível

de sala de aula, articulam os seus respectivos marcos de intervenção. É nesta perspectiva que faz sentido falar em gestão flexível do currículo, que é definida na recente brochura do Departamento de Educação Básica, Gestão Flexível do Currículo, como "a possibilidade de cada escola, dentro dos limites do currículo nacional, organizar e gerir autonomamente todo o processo de ensino/aprendizagem. Este processo deverá adequar-se às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar, podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais".

Quando se discute a gestão flexível do currículo é vulgar dizer-se que faz pouco sentido ter essa preocupação para o 1º ciclo, uma vez que neste ciclo já se faz normalmente. Mas haverá de facto gestão flexível no 1º ciclo? Que tipo de preocupações têm os professores na escola ao elaborarem a sua programação para o seu grupo de alunos concreto, numa situação concreta? Como é que a enquadram na ligação da escola à comunidade local? Como é equacionado o seu contributo para o desenvolvimento global de todos e de cada um dos alunos? Como é que a programação no que diz respeito à Matemática está enquadrada na programação geral daquela turma específica?

A resposta a estas questões ajuda-nos a compreender até que ponto estamos a trabalhar o currículo dum modo flexível com os nossos alunos.

Como já foi referido, a flexibilidade curricular não pode ser equacionada desligada dos objectivos curriculares. No que diz respeito aos objectivos curriculares da Matemática no 1º ciclo, estes, por um lado não podem ser desligados do currículo global do 1º ciclo, por outro têm de ser pensados em conjunto com os aspectos da própria disciplina de Matemática que são tratados nos outros níveis de educação básica. Estes dois aspectos são essenciais.

Neste sentido, o professor do 1º ciclo tem de considerar os objectivos da Matemática na educação básica. O livro *A Matemática na Educação Básica* considera que constituindo a Matemática um património cultural da humanidade e um modo de pensar, a sua apropriação é um direito de todos. Por isto, todas as crianças e jovens devem ter possibilidade de (a) contactar a um nível apropriado, com as ideias e os métodos fundamentais da Matemática e de apreciar o seu valor e a sua natureza; (b) desenvolver a

sua capacidade de usar a Matemática para analisar e resolver situações problemáticas, para raciocinar e comunicar; e (c) desenvolver a autoconfiança necessária para se envolver em actividade matemática.

No mesmo documento é ainda afirmado que ser hoje matematicamente competente envolve, de forma integrada, um conjunto de conhecimentos, de capacidades e de atitudes e valores relativos à Matemática, que se prendem com aquilo que se pode chamar literacia matemática. Esta implica ter os conhecimentos matemáticos, mas também o saber mobilizá-los em situações concretas e a disposição para o fazer.

Neste momento chegam às escolas do 1º ciclo alunos com experiências muito diversas, quer porque provêm de meios socio-económicos muito diversificados, quer porque frequentaram ou não a educação pré-escolar. A escola e em particular o professor têm a difícil tarefa de lidar com toda esta diversidade. Os alunos não estão todos no mesmo nível de desenvolvimento, então não poderão seguir todos o mesmo currículo.

Infelizmente o ensino da Matemática tem estado bastante afastado das situações individuais de cada aluno e o que acontece é que muitos alunos se desmotivam porque as tarefas propostas não lhes interessam, ou porque já as realizaram (por exemplo, no pré-escolar) ou porque ainda não têm o desenvolvimento intelectual necessário para o fazer, ou ainda porque estão completamente desajustadas do seu meio socio-cultural. Por exemplo, muitos alunos chegam ao primeiro ano de escolaridade com conhecimento dos primeiros números, e os professores não o podem ignorar. Se o professor faz tábua rasa desses conhecimentos os alunos, que à partida têm uma grande expectativa em relação à escola, começam a ficar desmotivados.

Como afirma Margarida César (1996)

as primeiras aprendizagens são importantes do ponto de vista cognitivo, porque podem ajudar a criança a desenvolver realmente as suas potencialidades, mas são extremamente importantes do ponto de vista afectivo, pois são elas que vão fazer a criança ter, ou não, uma boa relação com a escola e com os saberes e competências que ela pretende transmitir. (p. 19)

O facto de ser um único professor ajuda no estabelecimento de uma

relação afectiva e pode ajudar em termos de gestão curricular, dado o conhecimento que o professor pode ter de todos e de cada um dos alunos. Para isso o professor tem de reflectir sobre aquilo que considera prioritário, como as crianças aprendem e o que pretende com o ensino da Matemática.

No livro *A Matemática na Educação Básica* afirma-se que o conhecimento de termos e regras não pode ser identificado com a competência matemática, mesmo quando se pensa em termos de ensino elementar e que, embora esse conhecimento seja importante, ele só faz sentido integrado num conjunto mais amplo de capacidades e atitudes. Mais do que os conteúdos que estão a ser trabalhados, o importante é que os alunos se envolvam em actividade matemática, que se sintam confiantes ao realizá-la com autonomia e que vão percebendo que o que torna uma actividade válida, não é a confirmação da resposta certa pelo professor, mas sim a consistência do raciocínio que nela está envolvida.

Claro que as actividades matemáticas que os alunos vão realizando devem contribuir para o desenvolvimento de capacidades ligadas ao sentido do número, à visualização espacial ou à medida. Mas os alunos não desenvolvem estes diferentes aspectos do mesmo modo nem nos mesmos momentos, o que implica uma atenção aos aspectos individuais e uma visão global sobre o que se pretende com o ensino da Matemática, em particular no 1º ciclo, e nos vários níveis de educação básica.

Na tradição portuguesa a Matemática no 1º ciclo tem dado um grande peso aos aspectos do cálculo, que numa perspectiva de desenvolvimento global do indivíduo são importantes, mas têm de ser enquadrados nos conhecimentos, capacidades e atitudes que se pretendem desenvolver. A competência de cálculo deve estar ligada ao trabalho com situações concretas e ao saber em cada caso: se é necessário um valor aproximado ou um valor exacto; estimar o valor aproximado de um resultado, de modo a ser capaz de inferir da razoabilidade ou não de um determinado resultado (obtido com uma calculadora, ou com papel e lápis); analisar a complexidade da situação e decidir se deve resolver a situação usando o cálculo mental, a calculadora ou os algoritmos das operações. Assim, a realização dos algoritmos é apenas um dos aspectos desta competência, que é importante,

mas tem de ser equacionado a par dos outros.

É neste contexto que se deve falar em gestão flexível do currículo. O professor deve, em primeiro lugar, identificar quais os objectivos curriculares que considera dever desenvolver com os seus alunos e deve fazer uma programação das suas actividades a partir deles e do conhecimento que tem dos seus alunos. Estes têm de ser enquadrados em termos dos objectivos mais gerais do 1º ciclo que, por sua vez, se enquadram nos grandes objectivos da educação básica.

Como já foi referido, este trabalho não pode ser feito apenas por cada professor isolado com os seus alunos, mas deve começar por ser feita numa perspectiva de escola ou de conselho escolar (no caso das escolas pequenas) em ligação com os pais e a comunidade educativa. Claro que o professor tem de fazer adaptações aos seus alunos particulares, mas se antes tiver trabalhado com os seus pares em termos de escola, isso torna-se muito mais fácil, pois as condições socioculturais já estarão equacionadas bem como aquilo que é considerado essencial ao nível de cada uma das áreas curriculares. Para além disso, a discussão com os colegas vai permitir a cada professor, ao nível da sua sala, uma maior facilidade no lidar com as dificuldades que surgem.

Assim, a flexibilidade curricular constitui um desafio para os professores e para as escolas, que deve corresponder a um projecto da escola como um todo e de cada professor em particular, o que implica uma prática de trabalho colaborativo e de reflexão sobre o ensino e a aprendizagem da Matemática (e das outras disciplinas) entre os diferentes professores.

Referências

- Abrantes, P., Serrazina, L. e Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- César, M. (1996). Primeiras aprendizagens: alguns aspectos relevantes. *Educação e Matemática*, 40, pp 18-19.
- DEB (1999). *Gestão flexível do currículo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- NCTM (1991). *Normas para o currículo e avaliação em matemática escolar*. Lisboa: APM e IIE.
- Zabalza, M. A. (1998). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Edições ASA.

Lurdes Serrazina
Escola Superior de Educação de
Lisboa