

“Revolução” no secundário? Esta não, obrigado!

Eduardo Veloso

Contra-reforma

As mudanças anunciadas para o secundário não são na verdade uma revolução, nem isso seria preciso ou conveniente. Constituem em vez disso mais uma etapa na espécie de contra-reforma que se tem vindo a desenvolver contra os avanços democráticos na educação que ocorreram logo após o 25 de Abril. Que seja um governo PS, quase com maioria absoluta, a lançar mais esta acha nesse processo restaurador, não nos deveria surpreender, se usássemos a memória e tivéssemos o bom hábito de enquadrar historicamente os vaivens da política educativa. Com efeito, foi o I Governo Constitucional (do “PS sozinho”) que descaracterizou, “licealizando-o”, o Ensino Secundário Unificado (ESU), um projecto de prolongamento do “tronco comum” até ao 9º ano. O ESU fora aprovado pelo IV Governo Provisório, tendo sido seu principal promotor Rui Grácio, então Secretário de Estado da Orientação Pedagógica. Avivemos então a nossa memória, recordando brevemente o que se passou.

A ideia do “tronco comum” surgiu em França, depois da segunda grande guerra, e teve a sua expressão concreta no célebre plano Langevin-Vallon. A criação de um Ensino Secundário Unificado (ESU) (7º, 8 e 9º anos), na linha desse tronco comum, foi apenas possível em Portugal, por razões óbvias, depois do 25 de Abril.

Nas palavras de Rui Grácio

[...] unificar não é fazer coabitar cursos diferenciados, como nas escolas “polivalentes”, nem sequer “misturar” elementos de cursos diferentes [ensino liceal e ensino técnico]. É fundir, para utilizar uma linguagem oficial, por forma a que

a liga resultante seja qualitativamente diferente e susceptível de utilização diversa, e superior, com referência aos elementos originais. [...] É evidente o significado político e socialmente igualitário da unificação, ou seja: da horizontalização das estruturas escolares, até agora orientadas pela justaposição de vias paralelas de desigual prestígio social, umas mais longas conduzindo ao ensino superior, e aos quadros de direcção política e social, outras mais curtas desembocando no mundo do trabalho e da sujeição social e política. A ordenação vertical das estruturas ao nível considerado, que exprime, reproduz e reforça a hierarquia do corpo social, é psicopedagogicamente agravada pela necessidade de o aluno escolher prematuramente — pelos 12/13 anos — o *cursus* escolar, se não mesmo o rumo profissional, quando é sabido que os interesses, as atitudes e os valores ainda se não encontram fixados, mudam ainda rapidamente a partir dos 15 anos, aproximadamente, para se estabilizarem cerca de 10 anos depois.

Obra Completa, vol. II, pp. 408-409

Rui Grácio alertou repetidamente que para atingir os objectivos sociais do “tronco comum” não chegaria a unificação formal, mas a transformação substancial das estruturas do sistema educativo, e a proposta original do ESU inclui propostas nesse sentido (integração das ciências, área das ciências sociais, trabalhos oficinais, educação cívica politécnica).

No entanto, poucos meses depois, como já referimos, essa proposta original foi completamente descaracterizada. Não houve “fusão” entre o ensino liceal e o ensino técnico.

No próximo mês de Setembro faz 15 anos que no primeiro ProfMat, em 1985, a APM foi lançada. Sem o 25 de Abril, a APM nunca teria existido. Sempre me pareceu que, naturalmente, a APM deveria defender, em educação, uma política de real democratização do ensino e de real igualdade de oportunidades. Embora o documento do DES tenha o cuidado de incluir estas expressões, e até em *bold*, as propostas que contém constituem, na minha opinião, um atentado claro a estes dois objectivos.

Deixou-se que o primeiro, marcado por "um saber académico e enciclopedístico divorciado da prática social" ganhasse preponderância total. Essa "licealização" acentuou um facto já indicado por Rui Grácio: os alunos provenientes de meios desfavorecidos "estão munidos de um equipamento cultural e mental incongruente com os estímulos, solicitações e exigências dominantes em um ensino cujo discurso e cujos valores são próprios ou afins de classes, estratos e categorias diferentes".

Todos os professores atentos das escolas das periferias de Lisboa, por exemplo, reconhecerão facilmente a justeza desta afirmação e como as condições se agravaram ainda mais de há 25 anos para cá. Conhecem também as consequências: exclusão, abandono.

Na situação presente, o nosso 3º ciclo do ensino básico, com os mesmos problemas fundamentais ainda por resolver, é uma consequência directa da falta de coragem e determinação em prosseguir a via original do ESU.

Quanto ao actual secundário, digamos de maneira rápida e simplista que foi evoluindo ao sabor de decisões *ad hoc*, conduzindo a uma situação que o próprio Ministério considera "complexa": ensino secundário diurno (cursos gerais e tecnológicos), ensino recorrente, cursos das escolas profissionais, cursos das escolas especializadas de ensino artístico e ainda cursos em vias de extinção, em regime nocturno. (*Desenvolver, Consolidar, Orientar*, pág. 9).

Finalmente, é aquela situação "complexa" que o ME, através do DES, vem agora alterar, com a publicação de mais um documento de trabalho intitulado *Proposta de Revisão Curricular/Ensino Secundário* (PRC/DES).

É em última análise este texto que comentaremos aqui, apenas em dois pontos:

- de que modo se situa relativamente à problemática do "tronco comum";
- que modificações são introduzidas na disciplina de Matemática.

Um passo atrás de consequências nefastas

Reconhecido o fracasso dos cursos tecnológicos e o absurdo de reduzir o ensino secundário a uma preparação para ingresso no ensino superior, duas vias afiguravam-se possíveis.

Uma delas, que eu defendo, e que naturalmente implicava uma coordenação com o ensino básico, consistia em simultaneamente reconhecer e emendar os erros da licealização do 3º ciclo (e em certos aspectos dos documentos da Gestão Flexível, o caminho parece entreabrir-se para isso) e estender para o secundário, com naturais adaptações, o tronco comum. Num ponto mais à frente deste artigo retomarei mais longamente a descrição desta opção.

Não foi esta a via do ME. No texto que estou a comentar, propõe-se um "ajustamento curricular" em que se estruturam "os cursos gerais como **claramente orientados para o prosseguimento de estudos** e os **cursos tecnológicos como claramente orientados para a integração no mundo do trabalho**" (PRC/DES, pág. 4, *bolds* no original). Concretamente, é proposto que existam 7 cursos gerais e 14 cursos tecnológicos, dividindo *claramente* os alunos, à *entrada do secundário*, em dois grupos — os que vão para cursos superiores e os que vão para o mundo do trabalho. Os autores do texto, certamente conscientes do clamoroso passo atrás que este dito "ajustamento" irá representar, se for adoptado, tratam logo em seguida, num passe de mágica, de enunciar os diversos factores que contribuem nesta medida para a "**democratização do ensino** e da **sociedade** e para uma real **igualdade de oportunidades**" (PRC/DES, pág. 4, *bolds* no original).

Um dos factores é a famosa "permeabilidade". Interrogado sobre este ponto pela *Educação e Matemática* nº 55, Domingos Fernandes (DF) é suficientemente claro: "Haverá certamente medidas [para um aluno mudar de curso]. Uma delas passará por um certo tipo de equivalências, um certo tipo de permeabilidade que **nunca é fácil, é bom que tenhamos essa noção**."

Portanto, **introduzir a permeabilidade possível**, mas sobretudo a ideia de criar um ano pós 12º ano que permita aos alunos "corrigir" os seus percursos formativos e educativos" (Entrevista, E & M, pág. 54, *bolds* acrescentados por mim).

Examinemos mais de perto em que poderá consistir essa "correção". Quem irá frequentar esse ano pós 12º ano? Vejamos o que diz exactamente DF: "Alunos que estão nos cursos tecnológicos e que tiveram sucesso e que se entusiasmarão [...] terão ao nível desse ano pós 12º ano a possibilidade de receber os complementos de formação que lhes permitam estar em pé de igualdade [no acesso a um curso superior]". Inventarei um caso concreto, sob forma caricatural, para vermos o absurdo em que estamos a cair. Suponhamos então que um aluno frequentou os três anos do Curso Tecnológico de Documentação, um dos 14 cursos profissionais da "revolução". Isso foi certamente porque aos 15 anos tinha uma *vocação irresistível* para as técnicas de documentação. Segundo DF, se este aluno tem sucesso (entende-se, direi eu, no curso de documentação) e se se entusiasma (correctamente pelas técnicas da documentação), poderá então decidir mudar de curso e ir frequentar o ano pós 12º. Ou seja, será o sucesso e o entusiasmo adquiridos num curso profissional — o que lhe augurava um futuro risonho como técnico de documentação — que fazem este aluno decidir mudar de curso (e de vida...!!!).

A história verdadeira é outra. Este aluno foi mal sucedido no 3º ciclo, teve classificações baixas, e os pais ou um orientador psicológico qualquer, convenceram-no que mais valia ir trabalhar do que estar com veleidades de ir para um curso superior. E foi para técnico de documentação muito provavelmente porque era a opção oferecida pela escola da vila do interior de Portugal onde vivia. Mas depois passa a ter melhores notas e odeia a documentação.

E resolve, à custa de muito esforço, energia e independência — que faltará à maior parte dos seus colegas —, prosseguir estudos e ingressar no tal ano pós 12º.

Aí irá preparar-se para um estúpido exame a ver se consegue a tal permeabilidade (que não é, como confessa DF, coisa fácil...). E é isto "a democratização de ensino e da sociedade e uma real igualdade de oportunidades"!

Este "ajustamento", se for para a frente, vai acarretar com o tempo outras consequências nefastas.

Pode prever-se que se dará, mais tarde ou mais cedo, uma separação das escolas — as dos cursos gerais (para os meninos que vão prosseguir estudos) e as dos cursos profissionais (para os mal sucedidos no 3º ciclo, e já sabemos qual é a sua principal proveniência). O próprio DF, com a sua estimável franqueza, já apontou o caminho, ao dizer na mesma entrevista: "Nós conhecemos escolas que têm uma orientação clara para que os seus alunos ingressem no ensino superior. Mas também temos escolas cuja vocação principal é o mercado do trabalho, e que têm protocolos com empresas."

Por outro lado, as propostas do DES não deixarão de ter consequências negativas no ensino básico. Sabe-se como no nosso sistema educativo as opções de um nível de escolaridade condicionam os níveis anteriores — não havia uma educadora de infância que queria generosamente preparar as crianças ao seu cuidado por forma a que não estranhassem quando mais tarde fossem submetidas a testes de avaliação? A separação das águas no nível secundário vai ter consequências no básico. Em primeiro lugar ao nível do comportamento dos professores, que não deixarão de prever (e em consequência diminuir as suas expectativas, com os resultados conhecidos) que certos dos seus alunos "irão com certeza para os cursos (mais tarde dirão para as escolas) profissionais". Além disso, julgo que não teremos que aguardar muito tempo para ouvir algum Secretário de Estado mais corajoso ou franco, dizer:

Francamente, será preciso esperar pelo 9º ano para perceber que um determinado aluno está destinado aos cursos profissionais? Então isso não se vê logo no 5º ou no 6º? Às vezes, basta olhar...

Porque havemos então de andar a massacrá-los com teorias, se eles são mesmo feitos para trabalhar? Nem todos podem ser doutores, e até há muitos doutores desempregados.

As "chamadas ideologias ocidentais", na expressão de DF — julgo que se está a referir à economia de mercado e à concepção "racional" da escola como empresa de produção de mão de obra —, que já nos obrigam aos exames (Entrevista, pág. 57) não nos irão obrigar a germanizar o nosso ensino e a ter escolas de tipo diferente desde os 12 ou mesmo 10 anos de idade?

Más notícias também para a Matemática

À primeira vista, a maior implicação na disciplina de Matemática parece ser a criação de uma Matemática B para os cursos tecnológicos. Se é apenas uma Matemática B ou várias Matemáticas B, conforme os diferentes cursos tecnológicos, não é claro do documento de trabalho.

Por outro lado, também a Matemática actual, chamemos-lhe A, parece poder ser uma ou várias.

Na entrevista, a hipótese que parece agradar mais a DF é a existência de uma Matemática A (a actual) chamada "estruturante" e depois a partir daqui a criação (por cortes de capítulos, desconfio eu) de algumas Matemáticas A' e de várias Matemáticas B. Só desta maneira podemos imaginar que um aluno possa num ano ficar "em pé de igualdade" com os meninos dos cursos gerais, pois "apenas" terá que estudar os capítulos que foram retirados da Matemática A para a transformarem na sua Matemática B.

Tudo isto são evidentemente más notícias. Gostava apenas de salientar uma consequência perversa desta proposta. Mesmo que o texto do programa fique imutável, apenas aparentemente a Matemática A fica na mesma.

Na realidade muitos de nós temos argumentado que, não se destinando muitos alunos que frequentam o secundário a prosseguir estudos, não há qualquer razão para reduzir a Matemática a um treino de técnicas que os professores universitários

gostavam de não ter que ensinar nos primeiros anos da universidade.

Esta argumentação cai pela base, na medida em que a Matemática A passa a ser *exclusivamente* para prosseguir estudos superiores. Porque não há-de ser isso mesmo, portanto? De resto, também aqui DF usa de franqueza, ao falar da Matemática A como "a Matemática pura e dura, para ingresso na Universidade". Porquê "dura"? Que concepção da Matemática e do seu ensino estará por trás deste adjectivo?

A criação destas duas ou mais "Matemáticas" não deixará também de acarretar consequências no básico. Hoje em dia, fala-se muito em flexibilidade, e em currículos alternativos, mas sempre no pressuposto de que não há matemáticas de primeira e de segunda, de que é possível e desejável oferecer uma matemática de qualidade para *todos* os alunos. Mas naturalmente e logicamente, uma questão vai colocar-se: se *já sabemos* que muitos destes alunos vão ter uma Matemática B, e se até é possível prever, logo desde o início do 3º ciclo, se não mais cedo, quem são esses alunos, porque não simplificar (no sentido real de empobrecer) a Matemática para eles? Porque não começar a criar Matemáticas B mais cedo?

Poderia ser de outra maneira?

Julgo francamente que sim. Já apontei a via de prolongamento de um tronco comum não "licealizante" para o secundário. Mas é necessário explicar melhor do que se trata, antecipando mal entendidos, dado que é um caminho ainda por abrir, pelo menos entre nós.

a) Penso que está certamente próximo o tempo em que todos os alunos prosseguirão estudos de nível secundário.

E que este nível, não sendo

- nem terminal — pois por um lado não deve ter carácter profissionalizante e por outro será desejável que a melhoria das condições sociais permita o prosseguimento dos estudos para uma percentagem crescente de todos que o desejarem fazer;

- nem de preparação específica para determinados estudos superiores — pois ainda será cedo para a generalidade dos alunos fazer escolhas quase definitivas,

deverá ter como objectivo prosseguir e aprofundar a formação geral iniciada nos anos anteriores, em todos os domínios — humanísticos, científicos, técnicos, artísticos, e para a cidadania.

b) Sendo esta formação geral oferecida a *todos os alunos*, deverá existir um curso único (o tronco comum), contemplando todos aqueles domínios. No entanto, esta universalidade não se obtém justapondo as disciplinas dos vários agrupamentos do actual secundário, o que seria não só absurdo mas incomportável. Terão que ser criadas disciplinas novas, com objectivos novos, e alterando grandemente, no sentido da redução, as cargas horárias dessas disciplinas. Entretanto, ao mesmo tempo que será oferecido esse curso único a todos os alunos, serão também oferecidas opções que complementarão, nos vários domínios e em diversas direcções, aquela formação geral. Portanto, mediante a escolha em cada ano dessas opções, os alunos acabarão por fazer percursos diferenciados mas com uma base de formação comum. Ao longo dos três anos, e correspondendo à variação rápida de interesses, valores e atitudes que os caracterizam, como afirmava Rui Grácio, os jovens nas idades correspondentes ao ensino secundário vão por assim dizer *tacteando a sua vocação*. Explicitarei mais à frente (ponto d), para o caso da Matemática, que nos interessa mais e sobre o qual nos percebemos uns aos outros mais facilmente, em que poderia consistir o curso único e as correspondentes opções.

c) A expectativa que devemos ter é que, idealmente, a totalidade dos alunos prosseguirá a sua formação geral no ensino secundário, aproximando-nos assim dos períodos de escolaridade praticados já em outros países. Isso não quer dizer, no entanto, que alguns alunos, logo no início do secundário ou em anos subsequentes, não decidam interromper ou terminar a sua escolaridade e aprender uma profissão.

Nessas circunstâncias, não tem sentido *prender esse aluno à escola* e obrigá-lo a frequentá-la até ao fim do secundário. A escola nunca deve ser uma prisão! Esse aluno deve ter, também em condições de gratuitidade, direito a aprender uma profissão, pelo que terão de existir escolas profissionais. Tal como deve ter direito e lhe devem ser dadas condições para regressar aos estudos mais tarde (mas isso são outras questões que não vamos abordar aqui).

d) A finalidade da formação em matemática — *para todos os alunos* — é a compreensão da natureza da matemática e da sua relevância para o desenvolvimento da sociedade. Essa compreensão atinge-se através de uma experiência matemática intensa e variada, e da reflexão sobre essa experiência, que deve existir ao longo de toda a escolaridade. O que distingue e identifica a este respeito o secundário é que deverá ser possível aí, devido ao progressivo amadurecimento intelectual dos alunos, fazer experiências e reflexões mais dirigidas e organizadas incidindo em particular sobre

- a história da matemática;
- os seus processos próprios de desenvolvimento — modelação matemática, procura de invariantes, descoberta de conexões dentro da matemática e utilização da analogia, generalização e abstracção;
- as suas características como ciência — o papel da intuição e da dedução em matemática, a importância e carácter das definições e da demonstração, e a estrutura axiomática.

Nesta perspectiva, portanto, a aquisição de técnicas e de proficiência de cálculo, ou mesmo de conhecimentos específicos de conceitos ou resultados matemáticos, não constitui finalidade do ensino em si mesma, mesmo no ensino secundário, mas apenas na medida em que seja estritamente necessária para aquela formação geral, que tem portanto um carácter eminentemente cultural, do meu ponto de vista.

A formação geral matemática assim entendida (*para todos os alunos*) não ocuparia certamente mais do que duas horas por semana.

Os alunos mais interessados e com maior gosto pela matemática, no entanto, poderiam completar a sua formação escolhendo, ao longo dos três anos do secundário, opções de matemática — geometria, análise, probabilidades, geometria descritiva, informática para matemática, etc. — bem como, natural e desejavelmente, poderiam juntar algumas destas opções com outras noutros domínios — música, história da arte, literatura inglesa, atletismo de competição, etc. — tal como outros alunos, mais inclinados para as letras, poderiam escolher opções no domínio da literatura e porque não, história da ciência ou história da matemática.

Nota

Já depois de escrito este artigo tomei conhecimento de um número notável da revista *Colóquio/Educação e Sociedade*, dedicado ao Ensino Secundário (nº 5, Nova Série, Março 1999, ed. Fundação Gulbenkian).

Aos colegas que justificadamente não se satisfazem com as ideias expostas neste artigo em forma de desabafo e apenas fundamentadas numa opinião individual, recomendo a leitura dessa revista.

Bibliografia

Grácio, Rui. *Obra Completa*. Vol. I, II e III. Fundação Gulbenkian, 1995.

Eduardo Veloso

ICTMT 5 em Agosto de 2001



AICTMT5—International Conference on Technology in Mathematics Teaching" — realiza-se na universidade de Klagenfurt na Áustria, de 6 a 10 de Agosto de 2001.

Trata sobretudo da utilização da tecnologia e o seu impacto no ensino e aprendizagem.

Contacto: Hermann Kautschitsch — hermann.kautschitsch@uni-klu-ac.at