

Inovação Pedagógica e Ortodoxia Curricular

*Carlos Nogueira Fino**

Resumo

A partir de uma concepção de currículo em sentido lato, e tendo como referência acontecimentos recentes ocorridos em Portugal, o artigo discute a impossibilidade de o currículo poder constituir-se em fonte de transgressão, assumindo-se, pelo contrário, como fonte de mesmice e de ortodoxia. Além disso, rejeita também a possibilidade de inovação curricular e inovação pedagógica serem expressões sinónimas e de que a operacionalização do currículo na escola através das práticas (docentes) de desenvolvimento curricular possa equivaler ou conduzir a inovação curricular. Em oposição, relaciona inovação pedagógica e heterodoxia, cuja probabilidade é muito maior fora do espaço colonizado pelo currículo da escola.

Palavras-chave: Currículo, Desenvolvimento Curricular, Inovação Pedagógica.

* Professor Catedrático (*Full Professor*). Coordenador do Departamento de Ciências da Educação da Faculdade de Ciências Sociais e responsável pela linha de pesquisa em inovação pedagógica do Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa) da Universidade da Madeira, Portugal. E-mail: cfino@uma.pt

Pedagogical innovation and curricular orthodoxy

Innovación pedagógica y ortodoxia curricular

Abstract

From a definition of curriculum in a broad sense, and having as a reference recent events in Portugal, the article discusses the impossibility of the curriculum can be a source of transgression, because it is, on the contrary, a source of sameness and orthodoxy. Moreover, the article rejects that curricular innovation and pedagogical innovation are equivalent expressions and equally rejects that the operationalization of the curriculum at the school level through practices of curriculum development can be or can lead to curriculum innovation. In contrast, relates pedagogical innovation and heterodoxy, whose probability is much higher outside the school, which is a space colonized by the curriculum.

Keywords: Curriculum, Curriculum Development, Pedagogical Innovation.

Resumen

A partir de una definición del currículo en un sentido amplio, y teniendo como referencia los últimos acontecimientos en Portugal, el artículo discute la imposibilidad del currículo ser una fuente de transgresión, por ser, por el contrario, una fuente de mismidad y de ortodoxia. Por otra parte, el artículo rechaza que la innovación curricular y la innovación pedagógica sean expresiones equivalentes y rechaza igualmente que la puesta en marcha del currículo en la escuela a través de prácticas de desarrollo curricular pueda ser o pueda conducir a la innovación curricular. En oposición, se relaciona la innovación pedagógica con la heterodoxia, cuya probabilidad es mucho mayor fuera de la escuela, que es un espacio colonizado por el currículo.

Palabras clave: Currículo, Desarrollo Curricular, Innovación Pedagógica.

1. Introdução

Habituei-me a pensar em currículo como ortodoxia. De facto, uma entidade associada, desde o século XVI¹, à ideia de curso sequencial de estudo, e que fez da didática e dos livros de texto dois dos seus principais instrumentos, dificilmente pode ser entendida como promotora, ou aberta à transgressão. Atualmente, após quase cinco séculos de evolução, o currículo continua a ser uma determinação a priori, pouco disponível à discussão dos seus conteúdos, objetivos e métodos com os seus destinatários, os alunos, e com os seus agentes no terreno, ou seja, os professores.

Por exemplo, em Portugal, qualquer debate curricular, que eventualmente ocorra, decorre longe da escola, que são instituições sem qualquer poder de efetiva influência curricular, nos areópagos políticos e nos media. Trata-se de um debate a maioria das vezes meramente ideológico e político, entre forças claramente antagónicas, em que têm sido dominantes as que têm logrado fazer diminuir a percentagem de despesa pública na educação, com consequente redução tendencial do currículo ao seu núcleo tido por essencial (língua materna, matemática e pouco mais) e a diminuição da autonomia e do estatuto remuneratório e social dos professores. Simultaneamente e em consonância, as instituições portuguesas formadoras de professores, incluindo as universidades, têm vindo a perder autonomia desde 2007², data a partir da qual foi sendo publicada legislação instituidora de um modelo rígido de formação destinado à produção de um determinado perfil de professores, de características fundamentalmente técnicas.

É por demais evidente que esta produção legislativa e respetivas consequências constituem, em conjunto, um ato curricular top-down, no qual é impossível descortinar qualquer tipo de abertura à discussão, já para não falarmos de transgressão. Aliás, neste particular, qualquer transgressão é prevenida ou punida, quer no momento inicial do registo dos cursos no ministério competente, que verifica se a ponderação entre as várias componentes de formação respeitam a lei, quer posteriormente, quando os cursos já registados são submetidos a um

processo de acreditação levado a cabo pela agência nacional (A3ES), que funciona como um reforçador todo-poderoso da mais rígida ortodoxia.

Por outro lado, a publicação, desde 2001 de rankings “não oficiais” das escolas não superiores, com base nos resultados obtidos pelos respetivos alunos nas provas de acesso à universidade, que ocorrem no último ano (décimo segundo) da escolaridade obrigatória, tem reforçado ainda mais a mesmice em que todas as escolas portuguesas se mantêm, correndo todas com os mesmos objetivos (progredir no ranking) e utilizando todos os métodos semelhantes para os alcançarem. À semelhança da produção legislativa, a divulgação dos referidos rankings pelos media é também um ato produtor de currículo, que não parece ser destinado a permitir, muito menos incentivar, qualquer transgressão.

Convém referir, no entanto, que nem a ideia dos rankings nem a definição de standards de formação dos professores são especificidades da realidade portuguesa.

Em 2005, distanciei-me da ATEE (Association for Teacher Education in Europe), em cujo RDC-19 (Research & Development Centre 19), participava, no momento em que o grupo aceitou a tarefa de definir standards para a formação dos professores, com apoio explícito da burocracia da Comunidade Europeia. O RDC-19 trabalhava em perspetivas sobre currículo na formação de professores e parecia-me na altura, como me parece agora, que um trabalho sobre standards, conduzido no seu seio, por muito bem-intencionado e por mais rigoroso que fosse, poderia ter sempre, como subproduto, a possibilidade de fornecer à burocracia europeia meios “científicos” para pressionarem os governos nacionais a adotarem regras padronizadas de formação de professores. Como é evidente, não foi a minha recusa em participar que impediu o RDC-19 de estudar e propor standards, nem evitou que tivessem sido impostos standards particularmente rígidos às escolas de formação portuguesas a partir de 2007.

No que diz respeito aos rankings, decorre desde 2000, nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), o Programme for Inter-

national Student Assessment (PISA), que tem o propósito declarado de “avaliar se os alunos de 15 anos, idade em que, na maior parte dos países participantes, os alunos se encontram no final da escolaridade obrigatória, estão bem preparados para enfrentarem os desafios da vida quotidiana”³. No sítio institucional do IAVE (Instituto de Avaliação Educativa), de onde se transcreveu o esclarecimento anterior, também se pode ler, mais adiante, o seguinte:

O PISA faz um retrato de cada país e compara-o com os restantes, proporcionando uma medida da eficácia da educação de cada país face aos padrões de desempenho estabelecidos pela OCDE. Apesar de não permitirem identificar os efeitos da política educativa de cada país, os resultados do PISA possibilitam que os decisores revejam as suas políticas e estabeleçam metas baseadas em padrões de desempenho definidos internacionalmente.

Rankings e *standards* correspondem, em Portugal, como nos restantes países, à concretização nacional de políticas supranacionais com forte influência na ortodoxia curricular. Essas políticas não estão interessadas em apoiar nenhum tipo de especificidade nacional, muito menos de encorajar entre os países qualquer projeto de transgressão ou de heterodoxia. Pelo contrário, visam garantir a comparabilidade, sabendo de antemão que só é comparável o que é semelhante.

Como estou consciente destes condicionantes, e porque me interessa por inovação pedagógica, que entendo, essa sim, como heterodoxia, rutura paradigmática, ruptura, cuja ocorrência é praticamente impossível no território curricularizado da escola, é com bonomia que constato e reafirmo que a palavra transgressão não faz qualquer sentido quando associada a currículo.

2. Inovação pedagógica e currículo

O que me motivou a escrever este texto foi ter ouvido, durante um encontro académico em que participei há dois ou três anos, um colega afirmar que não descortina diferença entre inovação pedagógica e currículo. Aliás, segundo esse colega, tudo o que tem a ver com a escola

é currículo, convicção que me parece razoável. No entanto, apesar de ser possível que a escola seja um epifenómeno do enorme monstro curricular, ela não terá, ainda assim, o monopólio da pedagogia. E talvez a pedagogia não seja da mesma natureza do currículo, ao contrário da didática, por exemplo, que não pode ser confundida com pedagogia e que é de natureza claramente curricular.

Pedagogia e, por consequência, também a inovação pedagógica, são, como tentarei mostrar, algo diverso de mero desenvolvimento curricular. Caso contrário, pessoas como Paulo Freire ou Seymour Papert, por exemplo, empenhadas ao longo de uma vida na construção de alternativas à escolaridade e ao currículo vigentes, com base em princípios e valores bem diferentes dos implícitos ou explícitos curricularmente, ou não mereceriam ser considerados pedagogos, ou, então, não passariam de veículos de transmissão do currículo, que criticariam apenas da boca para fora, mas do qual seriam agentes disfarçados. Ora, quem tem uma pálida ideia do pensamento e da prática dessas pessoas, compreende bem o absurdo da alternativa.

Costumo, inspirado por autores como os referidos, pensar em currículo como prescrição. E em desenvolvimento curricular como a ação de desenvolver tópicos programáticos, especificados curricularmente, usando-se, para tal e como recursos, instrumentos didáticos, métodos e técnicas de ensino, também estes especificados curricularmente, para serem atingidos fins, mais uma vez também eles determinados pela via curricular.

Penso em pedagogia também como ação, evidentemente, uma vez que não existe pedagogia separada da prática, como também não existe ação pedagógica sem valores e princípios, explícitos ou implícitos, que a orientem. Mas não é o facto de serem ambos ação que faz que pedagogia seja sinónima de desenvolvimento curricular, ou se possa reduzir a ele. Pedagogia não carece de nenhum vínculo a nenhum currículo, muito menos a um currículo de ensino, que especifica o que se deve aprender, onde se deve aprender e quando e como se deve aprender. Uma pedagogia não imporá a muitos, independentemente das suas diferenças, o mesmo programa

de ensino, especificado *a priori*, visando metas idênticas de aprendizagem, ainda que sem esperar, e provavelmente sem desejar, que essas metas sejam atingidas no mesmo grau por todos os implicados.

Uma pedagogia consideraria cada pessoa como ponto de partida do que vem a seguir, enquanto o desenvolvimento curricular visa conduzir todos ao mesmo ponto de chegada, independentemente das diferenças existentes à partida. E é por isso que costumo pensar que, enquanto o desenvolvimento curricular se vincula a um (único) currículo de ensino, uma pedagogia estaria muito mais preocupada em garantir a cada um o direito de percorrer o próprio caminho de aprendizagem. Como se cada um pudesse ter o seu currículo pessoal, ideia herética, porque absolutamente antagónica à que subjaz à definição de currículo. A pedagogia, portanto, teria a ver com a maneira, e respetiva fundamentação ética, política e científica, como os intervenientes, os que percorrem e os que acompanham, se relacionam entre si na instituição dos contextos onde a aprendizagem pode acontecer. E a inovação pedagógica teria a ver com a dinâmica desses contextos, na sua transformação, na criação de contextos novos, muito mais fundados no que se vai conhecendo sobre cognição, enquanto a “inovação” do lado do currículo recai exclusivamente nas mexidas nos planos de estudo e no progresso da didática, ou seja, da transmissão, tirando partido, na maioria dos casos, do desenvolvimento tecnológico e dos gadgets com que esse desenvolvimento nos bombardeia constantemente.

Tal como a entendo, pedagogia, longe de ser da mesma natureza, terá de equivaler a uma crítica implícita à normatividade unificadora, centrípeta, burocrática e despersonalizante do currículo. Um pedagogo, como qualquer outro cidadão, precisa de ser permanentemente consciente e crítico, diria Freire. E a inovação pedagógica terá de passar pela crítica do próprio exercício da pedagogia, como única maneira de garantir a não cristalização dos processos em meras liturgias, cujo significado se vai perdendo à medida que cresce o rebanho dos acólitos e aumenta a agressividade dos prosélitos. Ou seja, na minha perspetiva, sempre que uma nova pedagogia se constitui em movimento, tende a

cristalizar-se e a reproduzir-se, tornando-se “curricular”. E o que é curricular é refratário à inovação, característica já evidenciada por Althusser (1970), por exemplo, nas suas teses reprodutivistas, e por Kuhn (1962), quando esclarece que a educação preserva os paradigmas.

Aliás, qualquer curricularista atento, tendo presentes as teses de Althusser, concluiria que inovação pedagógica nunca poderia ser o mesmo, ou da mesma natureza do currículo, a menos que atribuísse a inovação pedagógica um significado meramente incrementador, como se tudo se jogasse no plano de haver mais recursos e mais modernos, maior rapidez nos processos, possível deslocalização para espaços virtuais, eventualmente melhor resultados no final. O currículo, pelo contrário, é avesso à mudança qualitativa, que é a verdadeira mudança, ao ponto de se poder afirmar que, na educação formal, todas as tentativas verdadeiramente inovadoras esbarram, invariavelmente, contra uma pulsão inexorável e unificadora. E essa é uma das razões, se não a fundamental, que explicam por que razão a escola modelada no paradigma fabril, uma vez fixado o seu modelo organizacional com base na instrução simultânea e no taylorismo, nunca mais se modificou verdadeiramente, apesar da intensa crítica que esse modelo tem suscitado desde há mais de um século. Bastará relembrar o movimento da Escola Nova e o seu fracasso absoluto, em termos práticos, que não em termos de razão, para exemplificar do que falo.

Será difícil encontrar, portanto, termos com significado mais antagónico do que currículo e inovação. E a própria “inovação” curricular situa-se sempre ao nível das intervenções legislativas, que nos nossos dias visam sobretudo reduzir despesas, ou têm a ver com a recomposição do mosaico das disciplinas e rearranjos nas estruturas dos programas. Nenhuma “inovação” curricular tem o mínimo propósito real de mudar a escola, mas apenas a vontade de mudar o mínimo essencial, deixando o essencial como estava, pelo menos até à próxima necessidade de nova intervenção pontual, que apenas prolonga a agonia do sistema por mais algum tempo.

Por isso, a necessidade de inventar novas pedagogias, aliada à existência da investigação em inovação

pedagógica autonomizada da investigação em currículo, tem toda a legitimidade e toda a pertinência. Aliás, a própria dinâmica social e a complexidade crescente dos fenómenos que temos de enfrentar, e as exigências, cognitivas e outras, relacionadas com essa dinâmica e com essa complexidade, não são compatíveis com pedagogias cristalizadas, nomeadamente as que não promovem verdadeira autonomia, nem com os enfoques meramente tecnicistas, que são aportados pela evolução da didática no âmbito do desenvolvimento curricular. Por outro lado, o papel da escola como local de aprendizagem é cada vez menor e menos importante. E felizmente, face ao seu estado de obsolescência, a escola tem cada vez menos o monopólio da pedagogia, mantendo apenas o de local onde se desenvolve o currículo. Como é evidente, a pedagogia não carece de um local específico nem de uma instituição específica para acontecer, sendo esta outra característica que atesta a sua natureza diferente da natureza do currículo. E, assim, enquanto mingua o território do currículo, aumenta o campo onde pode existir pedagogia e onde é mais provável poder acontecer inovação pedagógica.

Também por esta última característica o meu colega não tinha razão, quando reclamava que tudo é currículo. Talvez até se possa imaginar a escola como um não-lugar, e a crescente virtualização dos sistemas de ensino é um bom exemplo de desmaterialização. Mais difícil é conceber a ideia de um currículo sem instituição (escolar), seja ela física, ou uma equivalente eletrónica qualquer. Mais difícil se torna imaginar a instituição escolar evoluindo sob a influência de um “currículo” de aprendizagem, criado *a posteriori*, à medida de cada aprendiz, e com um grau de autodeterminação curricular que acompanhasse o nível de desenvolvimento pessoal de quem o segue, ou seja, que fosse sendo desenhado pelo aprendiz, à razão do seu grau de autonomia. Nesse caso, não teríamos um currículo único para todos, mas um currículo para cada aprendiz, o que contrariaria o próprio conceito de currículo, que não é desenhado por quem o percorre, mas por quem se alcañora aos nichos etéreos de um poder de onde se “interpretam” os desejos e as necessidades da sociedade relativamente a todos.

3. Currículo é ortodoxia da mais ortodoxa

Apesar de considerar o condicionamento operante uma teoria muito pouco sofisticada, pelo menos quando comparada com outras explicações sobre a aprendizagem, contemporâneas de Skinner, como o construtivismo de Piaget, por exemplo, nem por isso deixo de discutir com os meus alunos de pós-graduação a partir do visionamento e da análise de um filme em que o próprio Skinner explica o funcionamento da sua máquina de ensinar e os princípios em que se baseia. Encontrar-se cópias desse filme, que data dos anos cinquenta do século passado, na internet⁴. Nesse filme, Skinner elenca três razões pelas quais considera a sua máquina de ensinar um progresso dramático em relação ao modelo da escola comum, que é a escola modelada no paradigma fabril, em que é dominante, desde o século XIX, o método da instrução simultânea, fundamentado nas teorias pré-científicas sobre cognição que eram partilhadas nesse século pelo senso comum. As razões indicadas por Skinner são as seguintes:

- a) A máquina fornece feedback imediato, o que conduz mais rapidamente ao comportamento adequado e cria e mantém um ambiente de motivação e entusiasmo;
- b) Cada aluno movimenta-se ao seu próprio ritmo, dispondo cada qual do tempo de que necessita, em vez de todos estarem sujeitos a um tempo exterior, igual para todos;
- c) Cada aluno segue um programa cuidadosamente planeado para si.

Esta incursão pelo condicionamento operante não pretende revelar, como referi, nenhuma preferência pessoal pela doutrina que lhe subjaz. O meu objetivo é apenas exemplificar como o currículo e a pedagogia são substâncias de composição diferente, sendo apenas esta última capaz de propor algo concreto para pessoas concretas, o que, em termos curriculares, seria uma heterodoxia improvável.

Segundo julgo ser evidente, a proposta de Skinner, consubstanciada no desenho da sua máquina de ensinar, só

pode ser entendida como a proposta de uma pedagogia fundada numa teoria sobre a aprendizagem (segundo a qual aprender é mudar ou manter um determinado comportamento mediante reforço positivo ou negativo) e no reconhecimento de que, sendo os aprendizes diferentes uns dos outros, com ritmos de aprendizagem diferentes e com aquisições anteriores também diversificadas, o que faz sentido é percorrerem cada qual o seu próprio programa, que não tem de ser igual para todos e que não pode ser, portanto, um dado completamente *a priori*. Ou seja, a proposta da instrução programada baseia-se igualmente numa teoria sobre o aprendiz, em quem se reconhecem determinadas características que devem ser respeitadas e tidas em conta, e sobre o papel que deve ter o professor (que é o agente reforçador) cuja ação é mediada pela máquina de ensinar.

Ora, uma pedagogia tem características como estas, dirige-se a pessoas cujo perfil se (re)conhece e orienta-se por ideais e valores, para além das técnicas e dos aparatos tecnológicos cuja utilização eventualmente propõe. Como se sabe, Skinner não se ficou pela máquina de ensinar no seu intuito de propor a sua pedagogia. Antes, em 1948, tinha publicado *Walden II*⁵, uma utopia (ou uma distopia, ficando a designação ao cuidado de quem se interessar por ler e refletir sobre a obra), em que desenvolveu o que seria uma educação baseada nos princípios do condicionamento operante. Nessa obra, Skinner descreve uma sociedade em que os comportamentos das pessoas são controlados por cientistas comportamentais, que atuam como reforçadores, ou seja, os que, do exterior dos sujeitos operantes, reprimem ou encorajam os seus comportamentos, visando conduzi-los em direção à criação de uma sociedade igualitária e “perfeita”.

A proposta pedagógica que se pode extrair da leitura de *Walden II* não será, segundo o meu entendimento, um exemplo de pedagogia libertadora, do mesmo modo que o propósito de controlo social implícito na descrição da atuação dos cientistas do comportamento também não me parece aceitável do ponto de vista da preparação para a autonomia e para o exercício de uma cidadania esclarecida. Seja como for, a verdade é que é possível imaginar pedagogias alternativas, libertadoras

ou não, se as basearmos em ideias também alternativas e imaginarmos com elas contextos de aprendizagem específicos delas, afirmação que não se pode fazer quando tratamos de currículo.

O currículo dirige-se a alunos imaginários, que só existem como entidades abstratas, agrupadas em turmas supostamente homogéneas e organizadas com base cronológica. Como afirmava Papert, numa conversa com Paulo Freire⁶, a escola segrega os alunos da sociedade para tratar das questões do ensino e da aprendizagem e, dentro de si própria, segrega-os por idade, obrigando-os a percorrer um currículo organizado de antemão, que não atende às características individuais (e boa parte das vezes também não atende a necessidades sociais consensualmente reconhecidas), sendo que, em matéria de aprendizes, não existem características coletivas. Esta lógica desconhece, portanto, tudo o que uma pedagogia deve ser capaz de conhecer e respeitar.

O currículo é uma entidade tão rígida e ortodoxa que nem o behaviorismo do século XX logrou digerir, apesar de o condicionamento operante ser uma teoria tão próxima do senso comum. Feedback imediato, aceitação de que cada aluno deveria ter o direito a dispor do tempo de que necessita para aprender o que quer que seja, e programas individualizados, isto é, um programa para cada e à medida de cada aluno, são elementos que pura e simplesmente não fazem parte da maneira como o currículo é desenvolvido no modelo de escola que continua omnipresente no século XXI, a qual, por ironia, sacralizou contributos de behavioristas, como Bloom e a sua taxionomia de objetivos, para tratar da questão da avaliação. E, se isto é verdade em relação ao behaviorismo de Skinner, que dizer da relação do currículo com os construtivismos e com teorias pós-construtivistas desenvolvidas ao longo do século XX e neste início do século seguinte?

No entanto, até há poucos anos, o discurso curricular estava repleto de alusões ao construtivismo. Aliás, durante o último quadriénio, o essencial da política educativa em Portugal foi esconjurar o *eduquês*⁷, contra o qual o ministro da educação tinha escrito em 2006⁸, um livro de deplorável falta de rigor científico, procurando colar

o *eduquês* ao construtivismo, que considerava, diletantemente, uma teoria romântica e perigosa, responsável pela desgraça em que, na sua perspectiva, se tinha tornado a educação (formal) nacional. Semelhante esconjuro consistiu, na prática, numa tentativa de fazer regredir a complexidade do currículo da escola pública portuguesa aos tempos anteriores a 1974, data da revolução democrática que encerrou 48 anos de regime ditatorial.

Essas alusões ao construtivismo estão presentes há décadas na formação dos professores. De maneira menos óbvia, também estão, ironicamente, na própria organização dos programas de algumas disciplinas, em que os temas e as entidades mais abstratas são abordados quando os alunos, que fazem um percurso ótimo (um ano cronológico para cada ano escolar), se aproximam do momento em que, segundo a formulação dos estágios de Piaget, estão prestes a entrar no período operatório formal.

No entanto, tal como o behaviorismo skinneriano não mudou a escola nem o currículo, o “construtivismo” curricular nunca passou de um equívoco. Quem estudou um pouco o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), proposto por Vygotsky (1978), compreende bem que, mesmo que o currículo se tenha tentado adaptar às características cognitivas prováveis dos alunos, continua a propor-lhes atividades que recairiam, na melhor das hipóteses e para a generalidade dos presumíveis aprendizes, nas suas zonas de desenvolvimento independente. Ou seja, o “construtivismo” curricular, baseado numa leitura apressada e defeituosa de Piaget, é incapaz de tirar da ZDP, de Vygotsky, as ilações mais elementares⁹.

4. “Inovação” curricular como sofisma

Bem se pode falar, portanto, de inovação curricular. Outra questão é perceber a que mudanças conduzem essas supostas inovações curriculares nos ambientes onde se desenvolve o currículo. Ora, a evidência que posso recolher através de uma simples análise da minha realidade circundante é que os últimos anos se têm caracterizado, em Portugal, por uma ebulição curricular permanente, composta de disciplinas cuja carga horária aumenta em detrimento de outras, reforçando a rígida hierarquia que

sempre existiu entre elas (em primeiro lugar matemática e língua materna, depois as ciências experimentais, a seguir geografia e história, finalmente as expressões); de áreas não disciplinares do currículo (área de projeto, estudo acompanhado e educação para a cidadania), antes consideradas essenciais, que são eliminadas por razões obscuras, parte economicistas, parte ideológicas; de objetivos substituídos por competências, por sua vez substituídas por metas curriculares, quase imediatamente substituídas por outras metas curriculares; de exames descontinuados há décadas, como os do final do quarto ano de escolaridade, que regressam para serem abolidos poucos meses depois.

Esta espécie de revolução curricular permanente não se movimenta no sentido de transformar a natureza dos ambientes de aprendizagem nas escolas, limitando-se a degradá-los ainda mais pela via da instabilidade, da burocratização, do aumento do rácio alunos-professores, da saturação de todos os intervenientes, incluindo, obviamente, os professores. Também não pretende dar origem a pedagogias novas. Pelo contrário, toda esta balbúrdia tem como subproduto, que às vezes até parece ser o objetivo principal, a instauração do grau zero da pedagogia: os professores reduzidos a devedores de conteúdo, sobre os quais têm autonomia de decisão nula e as escolas limitando as suas aspirações a preparar os alunos para os exames.

Consigo reconhecer nessa ebulição uma sequência desenfreada de acontecimentos cuja ocorrência é desencadeada de fora das escolas, nomeadamente a partir da esfera política, do interior dos ministérios, e que se materializa numa produção alucinante de textos normativos (decretos-lei, despachos, portarias, etc.) com efeitos diretos na organização e no funcionamento das escolas, mas que não têm nada a ver com pedagogia. Essas intervenções são, sem sombra de dúvida, atos de currículo, para recuperar uma expressão cunhada por Macedo (2013).

Não se pode, obviamente, chamar inovação curricular a este frenesi. Mas nesse caso, inovação curricular, será concretamente o quê? É esta a pergunta a que gostaria de saber responder, apesar de a literatura portu-

guesa, pelo menos, ser esquivada quanto à necessidade de clarificar o conceito.

Encontrei, ainda assim, uma tese de doutoramento, defendida na Universidade do Minho em 1998, intitulada *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação-formação*, em que a sua autora, a partir de uma definição de inovação, que atribui a González e Escudero (como um conjunto de práticas socioeducativas, supostamente articuladas em torno de um propósito, a melhoria escolar, que lhes confere uma certa unidade e sentido), declara utilizar esse conceito para se referir “a uma série de mecanismos e processos, mais ou menos deliberados e sistemáticos, através dos quais se pretende induzir e promover certas mudanças nas práticas educativas vigentes, à luz de determinados princípios e valores, que lhes dão sentido e legitimização” (GARCÍA ALONSO, 1998, p. 263).

Talvez não tenha tido nem o tempo nem a concentração suficientes para captar todo o sentido da tese, que se desenvolve ao longo de mais de seis centenas de páginas, mas fiquei com a impressão de que a concepção de currículo que as percorre é a de currículo no sentido restrito, equivalente a desenvolvimento curricular, e que, a esse nível, a inovação curricular será equivalente a mudanças nas práticas educativas, sendo essas práticas educativas o mesmo que prática docente. Ou seja, se bem entendi, inovação curricular incluiria atitudes novas por parte dos professores, que tentariam desenvolver a sua prática (docente) utilizando metodologias novas e, provavelmente, recursos didáticos também novos, com base num determinado conhecimento científico sobre a natureza dos alunos enquanto aprendizes e sobre a adequação das metodologias aos seus destinatários. A questão que se me coloca, no entanto, é perceber que impacto teria essa suposta inovação curricular, exercida a nível micro, portas adentro da sala de aula, no currículo *currículo*, ou seja, no currículo entendido no seu sentido mais lato, o que existe fora do alcance dos professores individualmente considerados e sobre o qual os professores não têm, infelizmente, nenhum poder de decisão.

A esse nível, se eu tentasse conceituar inovação curricular seria também como ruptura, descontinuidade, mudança paradigmática ou como disrupção. E, nesse caso, a inovação curricular só poderia ter como resultado a substituição da escola, que é o habitat natural do currículo. Substituição da escola atual, a que existe desde o século XIX e se tornou onnipresente, e dos seus fundamentos, por outra, inteiramente nova, aquela que o futuro reclama. Não creio que seja disso que falam ou isso que pretendam nem os que usam a expressão inovação curricular, nem as forças políticas e sociais que continuam a gerar o currículo.

Notas

1 Na obra *Professio Regia*, de Petrus Ramus (HAMILTON, 1992).

2 Publicação do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, seguido do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, que acentuou ainda mais o enfoque na formação em didática, e correspondente diminuição da formação educacional geral, visando a “produção” de professores com um perfil marcadamente técnico.

3 Pode ler-se no sítio institucional do IAVE (Instituto de Avaliação Educativa) em <http://iave.pt/np4/12.html> (acedido a 15/01/2016).

4 Por exemplo, em <https://www.youtube.com/watch?v=vmRm-BgKQq20>, neste caso com legendas em português do Brasil.

5 Título inspirado no título da obra *Walden, or Life in the Woods*, publicada em 1854 por Henry David Thoreau.

6 Numa conversa mantida com Paulo Freire sobre *O Futuro da escola e o impacto dos novos meios de comunicação no modelo de escola atual*, ocorrida no Brasil em novembro de 1995, que teve tradução simultânea a cargo de José Armando Valente e cujo vídeo pode ser obtido em <https://www.youtube.com/watch?v=BejbAwuEBGs&feature=youtu.be>.

7 Palavra supostamente inventada por Marçal Grilo, ministro de educação de Portugal, de outubro de 1995 a outubro de 1999, para designar o jargão alegadamente científico e quase impenetrável, partilhado por algumas pessoas ligadas às ciências da educação e afins (psicólogos, sociólogos, etc.).

8 O ‘Eduquês’ em *Discurso Directo - Uma crítica da pedagogia romântica e construtivista*, publicado pela Gradiva.

9 Segundo Vygotsky, são ineficazes, em termos de desenvolvimento, as aprendizagens orientadas para níveis de desenvolvimento que já foram atingidos, porque não apontam para um novo estágio no processo de desenvolvimento. As boas aprendizagens são as que conduzem a um avanço no desenvolvimento (VYGOTSKY, 1978).

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Idéologie et appareils idéologiques d'État**. Paris : La Pensée, 1970.

FINO, Carlos Nogueira. O educuês para principiantes. In F. Correia (Ed.). **Estado mínimo, escola mínima**. Funchal: Universidade da Madeira - CIE-UMa., 2014, pp. 22-23.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo; PAPERT, Seymour. **O Futuro da escola e o impacto dos novos meios de comunicação no modelo de escola atual** [Transcrição]. Novembro de 1995. Disponível em: <http://ticparaensinodociencias.webnode.com.br/news/paulo-freire-seymour-papert>.

GARCÍA ALONSO, Maria Luísa. **Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação-formação** (tese de doutoramento). Braga: RepositoriUM, 1998.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e currículo. **Teoria e Educação**, 6, 1992, pp. 33 – 52.

KUHN, Thomas. **The structure of scientific revolutions**. Chicago: University of Chicago Press, 1962.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e autonomia pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2013.

PAPERT, Seymour. **A Máquina das Crianças: Repensando a escola na era da informática**. Tradução: Sandra Costa. Prefácio e notas de Paulo Gileno Cysneiros (edição revisada). Porto Alegre: Artmed, 2008.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Walden II: uma sociedade do futuro**. São Paulo, Herder, 1972.

VYGOTSKY Lev Semenovitch. **Mind in Society - The Development of Higher Psychological Processes**. Cambridge MA: Harvard University Press, 1978.

Recebido em 16 de janeiro de 2016.

Aceito em 25 de fevereiro de 2016.