

## **Gestão flexível do currículo: a real dimensão da diferenciação curricular**

*Cristiana de Soveral e Paszkiewicz* – Universidade Nova – Portugal

Doutora em Filosofia – Universidade Nova/ Portugal

E-mail: [csoveral@gmail.com](mailto:csoveral@gmail.com)

Data da recepção: 19/11/2007

Data da aprovação: 19/12/2007

### **Resumo**

Ao recente fenómeno de massificação escolar e conseqüente diversidade de estudantes e contextos educativos com que a escola hoje se confronta cabe parte da responsabilidade pelo elevado grau de frustração de professores e alunos. Isto reflecte-se quer no elevado número de precoce abandono escolar quer no generalizado insucesso. O problema saiu do âmbito restrito escolar e vem surgindo como uma preocupação da comunidade em geral, com conseqüências no discurso político. Entendido como um conteúdo unificado e direccionado para toda a população escolar, o currículo foi, pouco a pouco, introduzindo no seu conceito a ideia de diferenciação curricular, como estratégia a adoptar. Contudo, apesar do termo ter entrado, com facilidade, no discurso educativo, nem sempre ele é usado, por todos, no mesmo sentido. Urge uma análise conceptual do termo, clarificando os diversos entendimentos que ainda tem na retórica educativa, por vezes com um sentido muito redutor e até perverso.

**Palavras-chave:** Currículo. Diferenciação curricular. Flexibilidade curricular.

### **Introdução**

Um dos mitos educativos mais generalizado é a crença na neutralidade axiológica da educação e, ainda, o da objectividade educativa, dentro da escola que temos, entendida como um processo de igualdade de oportunidades, na qual todos os alunos têm as mesmas exigências, direitos e obrigações, e onde lhes é oferecido o mesmo. Nada mais errado do que pensar que a democracia deve tratar de forma igual para atingir a igualdade. A verdadeira educação democrática, como já nos havia alertado Delfim Santos, não consiste em tratar a todos de igual modo, mas sim de forma diferenciada, para melhor atingir a verdadeira igualdade, que consiste, antes de mais nada, na real igualdade de oportunidades. Só tratando de forma diferente, a educação poderá estar mais próxima de dar a todos o mesmo... Aqui, começa a flexibilidade.

A análise que buscamos desenvolver centra-se na questão do currículo e nos diversos entendimentos que ele foi tendo ao longo da História, consoante a especificidade de cada época e cada contexto sócio-político, e, ainda, e sobretudo, dependendo do ponto de vista teórico de que se parte.

A problemática parece-nos urgente tendo em vista que hoje, mais do que nunca, a escola se confronta com um grave problema de abandono e insucesso, fruto, em grande parte, do fenómeno da massificação escolar, o que exige uma abordagem curricular flexível e diferenciada.

### **A noção de currículo em perspectiva**

Começemos por analisar a noção de currículo a partir da sua génese. Uma retrospectiva sobre a própria análise curricular leva-nos a determinar três perspectivas diferentes que têm vindo a ser privilegiadas, quando se toma o currículo como objecto hermenêutico: a metodológica, a sociológica e a organizacional.

Nos seus primórdios, no início do século passado, um dos primeiros teóricos do currículo, Franklin Bobbitt, definia educando como «matéria-prima» (BOBBITT, 1912) e educação como «processo de modelagem» (BOBBITT, 1913). Lembremo-nos que à época o Positivismo de Augusto Comte imperava, não só na França mas um pouco por todo o mundo. Também em Portugal, a República despontava sob a égide do positivismo, no qual Teófilo Braga foi o nome mais carismático, como sabemos. Assim, justifica-se esta aproximação entre a ciência positivista e a ideia do currículo científico, e em certa medida pragmático, como reacção ao que consideravam «curriculum inútil» ou «irreal». Lembremos os esforços de Dewey ao alertar para a necessária articulação entre o currículo escolar e a vida concreta de cada um. Na segunda metade do século XX, a teoria do currículo inscreveu-se claramente no domínio da teoria behaviorista, em que a planificação se apoiava, fundamentalmente, em objectivos comportamentais. Por essa altura, Ralph W. Tyler publicou uma das mais importantes obras sobre o curriculum, que, pela sua sistematização, logo se tornou numa obra de referência para a época. Trata-se do livro *Princípios Básicos do Currículo* (1977). Nele, a dimensão cientificista acentua-se e, para a educação, são apontadas metas e objectivos comportamentais, passíveis de previsão e medição. A educação submete-se, assim, ao domínio da Psicologia Behaviorista e da

Psicometria, e, nesta perspectiva, o currículo foi sendo objecto de investigação, principalmente das Ciências da Psicologia. O pedagogo perde espaço enquanto especialista do processo educativo, que passa para a mão dos psicólogos. Há claramente uma desprofissionalização. O modelo behaviorista transpõe para o currículo a visão estreita de objectivos educativos, comportamentais, passíveis de verificação e comprovação científica. Planificar significa, segundo Tyler, a indicação em simultâneo do «tipo de conduta que desenvolverá o estudante e o sector de conteúdo ou de vida ao qual aplicará esse comportamento» (TYLER, 1977, p. 50). Santomé (1995) chama-nos a atenção para o evidente reducionismo desta concepção de currículo e da consequente função da escola, para os quais «só existe o planificado e o previsto e, o que é tanto ou mais importante, os docentes devem concentrar-se em atingir tais objectivos, não em questionar-se acerca do seu valor, e muito menos em alterá-los ou substituí-los» (SANTOMÉ, 1995, p. 53). Assim entendido, o professor nada mais é do que um técnico que delega aos «especialistas» a responsabilidade intelectual do processo educativo.

Há em todo esse processo uma clara sobrevalorização dos meios em detrimento dos fins e metas educativas. A ênfase é dada ao «*como*», ou seja, à metodologia e técnicas de ensinar, esquecendo o que verdadeiramente importa, o «*para quê?*». Os docentes aceitam de forma acrítica os objectivos e metas ditadas a partir de cima e centram a sua atenção exclusivamente nas metodologias de ensino – aprendizagem. É a preocupação obsessiva e exclusiva pela eficácia que predomina em todas as instâncias educativas, numa perspectiva estritamente metodológica ou do currículo em acção (*praxis curricular*), numa lógica de *racionalidade técnica*, em que o objecto incide no próprio acto de ensinar, ou, melhor dizendo, no *como fazer para ensinar a aprender*.

Considerando essa escola alienada do que realmente interessa, e distraída quanto ao que de ideológico ela contém, mesmo que aparentemente se assumia como neutra, surge a perspectiva sociológica, de cunho inicialmente marxista, que tem como principal preocupação a reflexão sobre a construção ideológica, política e social do currículo, analisando a sua legitimidade ou a ausência dessa legitimidade. Apresentam, assim, um conjunto de teorias explicativas que encaram a escola como o organismo privilegiado para manter e difundir a ideologia e a política social vigente, dominada exclusivamente, segundo estes, pelos grupos de poder. Surgem, assim, as chamadas *Teorias de Reprodução*, que,

como o nome indica, entendem a escola como o meio por excelência para operar a reprodução social. A meta da educação é, sem dúvida, a socialização, ou seja, a reprodução das relações sociais existentes. Ao contrário da perspectiva anterior, que entendia a escola como neutra, política e ideologicamente, esta entende a escola como instrumento de actividade política com um papel muito importante na politização dos jovens cidadãos.

Santomé (1995) distingue três modelos para a teoria da reprodução, a saber: 1. A reprodução social; 2. A teoria da correspondência e 3. A reprodução cultural.

1. A reprodução social, na esteira de Althusser, entende a escola como aparelho ideológico do Estado, que tem como principal função a manutenção das relações sociais e económicas existentes. Tendo como público a camada jovem da população, sua doutrinação sócio-política tende a ser eficaz, transformando-se a escola no instrumento de doutrinação ideológica por excelência. O papel da escola, a par da instrução, era o de socializar ideologicamente.

2. A Teoria da Correspondência, desenvolvida por Bowles e Gintis (1981), é muito próxima à teoria de Althusser. Esses autores entendem o sistema educativo como uma réplica do sistema económico de matriz capitalista. Para esses teóricos, a educação é a principal estratégia utilizada pelas sociedades capitalistas, para reproduzir o modelo económico-social vigente, acentuando as desigualdades. Segundo esses autores falharam todas as tentativas da pedagogia liberal que procuraram esbater a desigualdade social usando a escola como instrumento de unificação e compensação. A escola socializadora procura, desde cedo, preparar cada cidadão para ocupar o seu lugar numa sociedade, integrando-o sem grandes conflitos e desajustamentos. A escola, numa lógica de mérito, hierarquiza a população escolar na mesma lógica da sociedade capitalista. A avaliação por nota de mérito e a lógica do prémio e castigo que a escola utiliza, leva o estudante ao hábito da rotulagem, criando a divisão por grupos de excelência, num princípio social de classes e de estratificação social. A escola, mesmo que nem sempre de forma consciente, reforça os padrões de comportamento social, os quais são informados por ideologias e políticas, que, em última instância, são as que tem a última palavra e o poder de decidir sobre as finalidades educativas. O papel do profissional da educação (os docentes) é omissos nesse plano de decisão, remetendo-se apenas para a dimensão técnico-didáctica.

Finalmente, um terceiro modelo, também inscrito nessa visão social da escola, entendida como promotora e reprodutora da ordem social e cultural. Referimo-nos ao modelo de Escola como Reprodução Cultural apresentada por Pierre Bourdieu (1977). Para esse autor, a escola promove e acentua a desigualdade social, mesmo que teoricamente defenda uma educação equitativa e promotora da igualdade social. O sistema de ensino que trata todos de igual forma, atribuindo-lhes iguais deveres e direitos, julgando com isso almejar a tão apregoada igualdade, está, de facto, segundo aqueles, muito equivocado. Não é mais possível ignorar o facto, cada dia mais patente, da multiplicidade e desigualdade da população educativa. O fenómeno da massificação escolar levou até aos bancos das escolas públicos com uma diversidade cultural e social enorme que, à partida, se encontram em grande situação de desvantagem perante aqueles que receberam, do meio familiar e social ao qual pertencem, um capital cultural que desde logo os coloca em situação de vantagem. Esse grupo, culturalmente mais favorecido, traz também expectativas culturais e pessoais mais elevadas, fruto da expectativa familiar e do grupo social em que se inserem. Estudos sobre o sucesso escolar determinaram como fulcrais alguns factores dentro dos quais podemos apontar: a - familiaridade com a cultura, b - apoio escolar familiar, c - expectativa pessoal.

Segundo os teóricos do modelo da escola como reprodução cultural, a primeira aculturação faz-se no seio da família, à qual chamam de *socialização primária*, e é essa a principal condicionante das possibilidades futuras de apropriação de «*capital de cultura*» que vai ser oferecida pela instituição escolar. As diferenças fazem-se em vários níveis, dos quais destacamos como mais significativos a linguagem, o gosto estético, os valores culturais desenvolvidos, os hábitos culturais instalados, as vivências culturais etc. É evidente que esses factores não são barreiras intransponíveis, e muitos são os alunos que ultrapassam essas desvantagens, obtendo o sucesso escolar desejável.

A teoria da reprodução cultural inclui-se nos modelos de socialização que colocam maior ênfase nos mecanismos desenvolvidos pelo sistema educativo para operar a reprodução social na escola. Nesse caso, a tónica é posta na cultura ou na reprodução cultural. Mas esta subtil diferenciação é menor do que parece, pois crêem esses teóricos na existência de uma cultura burguesa que legitima as relações sociais de produção capitalista, e é exactamente essa cultura que a sociedade capitalista procura reproduzir na escola. Um

dos responsáveis por essa aculturação é o sistema editorial, que conduz os conteúdos programáticos no sentido de valorizar ou desvalorizar, omitir ou salientar acontecimentos, factos, personagens que agem como reforço da filosofia e da ideologia a reproduzir. Mais uma vez, o papel do professor é de omissão perante essas decisões editoriais. A maioria dos professores segue, de olhos vendados, o livro de texto, inconscientes, muitas vezes, da ideologia presente, e aceitando acriticamente não só o seu conteúdo como a sua opção axiológica, política, filosófica etc. Giorgio Bini afirma que «a escola dos livros de texto é sempre autoritária. Em primeiro lugar, comunica um saber e impõe-o, torna obrigatória uma verdade» (p. 34). Concordamos com o autor ao criticar as opções metodológicas de muitos professores, que se limitam ao uso do livro de texto, não permitindo a comparação com outros livros que apresentem diferentes conteúdos e/ou interpretações.

Finalmente, temos a perspectiva organizacional, que se preocupa em determinar o corpo das aprendizagens curriculares para uma determinada população escolar.

Desde que a educação passou a ser da responsabilidade do Estado, e por ele financiada, o currículo vem sendo entendido como um *conjunto de aprendizagens comuns para todos*. Houve, desde então, portanto, uma concepção unificada e universal do currículo.

A partir da Lei de Bases de 1986, em que, entre outras medidas, a escolaridade obrigatória passou em Portugal para 9 anos, acentuou-se o fenómeno da massificação, que teve como consequência mais visível a enorme diversidade do público escolar com diferenças muito acentuadas de nível sócio-cultural. Esse factor trazia também uma enorme diferença nas expectativas que esse público apresentava perante a escola, elemento que já apontamos como expressivo no insucesso escolar. Os grupos oriundos de meios sociais mais desfavorecidos traziam baixa expectativa quanto às possibilidades de a escola lhes ser útil para a sua vida concreta, e essa expectativa era sentida também junto dos familiares. Como consequência desses factores, entre outros, deu-se um acentuado insucesso escolar, que vem sendo objecto de preocupação de todos, não apenas dos profissionais da educação mas também da classe política e da comunidade em geral.

O problema estava diagnosticado para a maioria dos profissionais do ensino. Como fazer para levar públicos escolares tão diferentes, em contextos tão diversos, com níveis culturais familiares tão distintos e com experiências sobre a vida escolar tão diferenciadas,

a realizarem as mesmas aprendizagens? Como esperar que o sucesso escolar de um jovem com um capital cultural familiar muito rico e altas expectativas perante a escola seja o mesmo de um outro, com níveis muito carenciados, quer cultural quer social, em que a escola existe como uma obrigação, e dela só espera poder sair o mais rápido possível?

A constatação desse problema coloca-nos perante um dilema: por um lado a globalização, fruto da expansão escolar, que estende o direito à educação para todos, é indiscutivelmente um bem adquirido pela nossa sociedade. Mas, por outro lado, a problemática do desajuste, entre um currículo uniforme e um público tão heterogéneo, fruto dessa massificação, veio trazer graves problemas de inadequação curricular.

Era claro, para os profissionais do ensino, que a ideia de um currículo comum, unificado e universal teria que ser revista.

Surge, então, a partir da última década do séc. XX, o conceito de *diferenciação curricular*, como elemento conceptual a introduzir na ideia de Currículo Nacional ou Global.

### **Diferenciação curricular**

A *diferenciação curricular*, ao entrar na conceptualização de currículo, desmonta a original ideia de currículo como constructo social uniforme. Desde a tradição anglo-saxónica o currículo se define por *aquilo que é comum para um grupo social coeso*.

Mas no que consta essa diferenciação? Como fazê-la? Em que nível? A quem cabe determinar essa diferenciação? Remetemo-nos aqui para a exemplar obra de Maria do Céu Roldão (2003), «*Diferenciação Curricular Revisitada: conceito, discurso e praxis*», que nos serviu de fio condutor para esta nossa exposição.

De facto, a ideia de diferenciação curricular não era de todo nova, para nós. Já desde o final do século passado, para não ir mais longe, o Estado português apresentara percursos escolares diferenciados para públicos escolares diversos: por um lado, tínhamos a Escola Técnica ou Profissional, destinada a públicos de menor expectativa escolar e baixa condição sócio-económico-cultural; por outro lado, tínhamos o Liceu, como preparatório para o Ensino Universitário e destinado às elites sociais. Contudo, mesmo nessa estrutura diferenciada, manteve-se sempre a ideia de currículo uniforme, pois se apresentava um currículo unificado dentro de cada percurso. O ensino técnico-profissional tinha como

principal objectivo preparar operários especializados e quadros médios para empresas do ramo industrial e económico. O Liceu, por sua vez, visando à preparação para o ingresso no ensino superior, fomentava um ensino de cariz teórico e intelectual.

A esse sistema surgiram diversas reacções que o acusaram de acentuar a desigualdade social de base, não dando, logo à partida, igual oportunidade a todos os futuros cidadãos. E esse princípio violaria o direito democrático, estratificando sócio-culturalmente a educação pública. Lembremos aqui o papel importante de Delfim Santos, grande defensor de uma escola técnica superior e muito crítico da escola técnica tal como era, à época, entendida. Oíçamos o autor:

Não se trata de aligeirar ou simplificar o programa do liceu, para se conseguir um bom programa do ensino técnico, mas sim de o coordenar a uma finalidade tendente à formação de uma mentalidade própria que a profissão vai requerer e exigir (...). A sua característica técnica não pressupõe de maneira alguma a desvalorização da teoria nem o exagero da postura prática e empírica. (...). Prática não é rotina; pelo contrário, é a união feliz do teórico e do empírico (D.S. *Obras Completas*, Vol. III, p.40).

E esclarece-nos o autor: «O nível atingido pelo ensino técnicoprofissional nos países por mim visitados é de tal modo elevado que não podemos sequer sonhar que fosse actualmente possível [implanta-lo] em Portugal. Em alguns países, a parte teórica desses cursos tem exigência de frequência universitária (...)».

Como resposta à crítica, de que a Escola Técnica estratificava sócio-culturalmente a escola pública, houve uma acentuada desvalorização das Escolas Técnicas e do Ensino Profissional, unificando-se o ensino básico pelo período de 9 anos escolares, ao fim dos quais grande parte do público escolar saía para o mercado de trabalho sem uma profissionalização. Como consequência inevitável, houve uma acentuada diminuição de mão-de-obra qualificada e um descontentamento geral por parte do estudante finalista, com enormes dificuldades em se encaixar no mercado de trabalho, cada dia mais exigente e especializado. Retoma-se, então, a educação de via profissionalizante como resposta às necessidades do mercado e às expectativas dos estudantes, não vetando, contudo, o acesso desse público a uma educação superior.

Esse tipo de diferenciação curricular, como se percebe, opera-se apenas o nível da organização do sistema educativo e dos percursos escolares. A decisão dá-se no nível

político. Muitos seriam os problemas a levantar nesse nível de diferenciação curricular. Poderemos apenas sugerir alguns: tratar-se-á, no caso das escolas técnico-profissionais, de um ensino de segunda? O ensino profissionalizante busca ensinar menos, ou ensinar diferente, para desenvolver diferentes competências? A via profissional é o lugar para onde são encaminhados os alunos com insucesso escolar? Haveria muito que pensar sobre esse ponto, e julgo que há ainda muita investigação a fazer. Mas não é este o nosso interesse, no momento.

Voltemos ao conceito de *diferenciação curricular*. Há, ainda, quem o entenda com um sentido em nosso ver muito redutor: consideram que diferenciar curricularmente é determinar níveis de exigências diferenciados, dentro de um currículo unificado, para diversos públicos escolares. A esse segundo nível de diferenciação, optam por dois caminhos dentro de uma lógica aproximada de redução/simplificação: ou determinando patamares e níveis de exigências menores, ou propondo percursos curriculares mais centrados nas aprendizagens práticas, por serem entendidas como mais simples. Entram nessa lógica várias medidas tomadas em momentos diversos: a ideia de objectivos mínimos; a ideia de públicos com necessidades educativas essenciais; a construção de currículos alternativos, etc. Em todos eles, o enfoque é dado à diferença. Não nos querendo estender demais, citaremos a apreciação de Roldão, em forma de síntese: «este tipo de diferenciação curricular (...) não se constitui como uma estratégia de diferenciação mas de nivelamento hierarquizado de vias curriculares (...) com grandes erros na qualidade das aprendizagens alcançadas pelos alunos» (ROLDÃO, 2003, p.27)

A sociedade de hoje requer dos jovens que entram no mercado de trabalho um maior nível de competências que antes pertenciam apenas a uma elite. Mesmo perante uma actual sociedade hierarquizada, e com elites liderantes, estas necessitam para sua sustentação de um conjunto de quadros hierarquicamente inferiores, mas com alto nível de competência profissionalizante e bons níveis de instrução e cultura. Lancemos mão, mais uma vez, de uma citação de Roldão: «Elites isoladas, destacadas e liderantes numa sociedade genericamente pouco instruída, foram possíveis no passado (...) mas não existem mais» (ROLDÃO, 2003, p. 29). Hoje a escola tem de dar a todos uma formação técnico-profissional qualificada e competitiva, mas também uma correspondente formação intelectual e cultural.

Um terceiro nível de diferenciação curricular dá-se no âmbito propriamente pedagógico, ou seja, na prática pedagógica, entendida como prática da diferenciação. É no plano concreto da acção do professor em sala de aula que a diferenciação se operacionaliza. Trata-se, no fundo, de tentar articular a função niveladora do currículo comum e uniforme com a função diferenciadora dos diversos percursos e contextos dos aprendentes. O investimento é feito, mais uma vez, no nível da mestria, na busca de novas e diferente estratégias e modos de trabalhar e de ensinar a aprender, a todos, o mesmo.

Mantemo-nos ainda, como se percebe, numa lógica da racionalidade técnica, em que o maior investimento é metodológico.

Permanece o verdadeiro dilema de como articular um currículo uniforme e comum a um público tão diversificado, sem prejuízo do conjunto de aprendizagens a realizar por todos. A expectativa de um contínuo aumento do insucesso e abandono escolar mantêm-se, e aumenta a descrença nas já tentadas soluções metodológicas, dentro de uma lógica de racionalidade técnica.

Como resultado, os docentes mantêm-se descrentes e frustrados. É necessário apostar em novos rumos, começando por reconstruir a relação entre o Professor, entendido como um *especialista do currículo*, e o próprio currículo, como sendo, simultaneamente, o campo de acção do professor, o seu instrumento de trabalho e o seu objecto de estudo, proporcionador de novas aquisições no nível do conhecimento e da acção (PERRENOUD, 1997).

O conceito de *diferenciação curricular* não tem tido, para todos os professores, o mesmo sentido; e tal discrepância faz-se sentir nos diferentes modos como se tem dado a sua apropriação, no nível das diversas práticas pedagógicas.

Historicamente, como temos vindo a notar, estabeleceu-se uma certa dicotomia: por um lado, defendia-se a necessidade de um ensino individualizado, centrado no Ser único e pessoal de cada aprendente concreto. Por outro lado, defendia-se a ideia de uma necessária aculturação ou socialização como função primeira da escola, para uma eficaz integração social. No fundo, a questão remete, em última e mais profunda análise, a duas linhas filosóficas que se encontram, sob este aspecto, em opostas posições antropológicas, que sustentam a já referida dicotomia: por um lado, todas as linhas de pensamento existencial ou existencialistas que centram a sua reflexão antropológica no ser concreto e existente, no

*Dasein* heideggeriano, no *ser aí, situado no mundo*; e, por outro lado, as filosofias mais essencialistas que foram, ao longo da história do pensamento, procurando o modelo essencial de homem que a educação deveria desenvolver, num objectivo final de moldar o homem à sua essência, seja ele entendido como espiritual ou social. Já no Renascimento algumas vozes se ouviram no sentido de defenderem a necessidade de uma aprendizagem com carácter concreto e individual. No séc. XIX muitos foram os pedagogos que desenvolveram práticas nesse mesmo sentido, e só para focar alguns lembremo-nos de Montessori, Decroly e Kilpatrick. Foi, contudo, Dewey, como sabemos, que dá especial relevo à natureza única e singular no processo de ensino-aprendizagem. Cada um aprende, de forma própria, num ritmo de desenvolvimento, que é o seu. Para este filósofo, o objectivo da educação é fazer expandir o potencial individual. Não obstante, Dewey sempre se preocupou com o processo de socialização e o papel de adaptação social realizado pela escola. Deve-se, assim, a esse autor a ambivalência inerente ao processo educativo, que veio a ser o centro da atenção da pedagogia do século XX: por um lado, a valorização do factor individualizante e de diferenciação de cada um, entendido como pessoa única; por outro lado, o aspecto da educação como aculturação e socialização promotora de uma eficácia social. Essa dicotomia é apontada por muitos como a responsável por todas as querelas educativas (SUCHOLDOLSKI, 1992).

Nos finais do séc. XX essa dicotomia diluiu-se, e ambos os aspectos passaram a ser centrais e inseparáveis para uma análise do processo educativo, que procura incluir todos os cidadãos.

Não é mais possível conceber uma escola que não dê a todos o que todos vão necessitar para uma eficaz integração cultural e social. A sociedade do conhecimento, a cultura de uma sociedade de bem-estar e consumo já atingiu a todos, a globalização e a livre circulação de pessoas e bens, a crescente tecnologia de circulação de informação, os valores democráticos de igual oportunidade ao acesso de bens da cultura e bens de consumo e uma igual oportunidade para níveis superiores de qualidade de vida, tudo isso junto não se compadece com uma população com níveis baixos de instrução e cultura e remeterá, inevitavelmente, o jovem com insucesso escolar para uma exclusão social. A sociedade em que vivemos é mais exigente, repito, e não tem tantos espaços de *encaixe* para aqueles que estão abaixo do que é exigível. Confrontamo-nos com um enorme problema, sempre o

mesmo, mas sempre mais alargado. Como fazer para ensinar tudo a todos de forma igual, proporcionando a tão desejável coesão social? Mas se essa possibilidade nos aparece como pouco viável, então como fazer para diferenciar curricularmente, sem correr o risco de deixarmos sair da escola uma massa de alunos incultos, com baixos níveis de instrução e educação, condenados a uma possível exclusão social?

O problema é presente, e as soluções de recurso vêm sendo tomadas por aqueles que mais directamente estão envolvidos no processo, ou nele interessados. A indisciplina, o *stress* profissional, a violência, o desajustamento do público escolar, a alienação familiar muito comum, principalmente nos grandes centros urbanos, as dificuldades do professor em ajustar o currículo comum a um público escolar tão diverso, a redução substancial do capital cultural familiar como consequência da já tão falada massificação, entre outros factores bem conhecidos, leva a soluções de recurso muito diversas: há aqueles que fogem da escola pública na procura de um ensino de excelência, geralmente em escolas privadas e cada dia mais localizadas em outro país comunitário; há os outros, que abandonam precocemente a escola, por não agüentarem o nível que lhes é exigido, tendo como referência o seu contexto cultural e social deficitário; há ainda os docentes que, para evitarem esse excesso de abandono, optam por baixar o grau de exigência, o que chega a níveis alarmantes. Estes sinais não são apenas sentidos no ensino básico e secundário. Eles transportam-se para o ensino superior, onde a massificação tem, com talvez menos impacto, os mesmos efeitos negativos, quando olhamos na perspectiva das aprendizagens a desenvolver pelo aluno. Os graus de licenciatura, dito superior, já tem, para o cidadão comum, um nível médio, e a procura de especializações em pós-graduação, mestrados e doutoramentos é disso um bom sintoma.

Recolocamos, assim, a questão no processo do ensino, entendido como uma acção que requer como objecto da sua própria acção a aprendizagem de alguém. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Mas esse “alguém” a quem se ensina só se transforma em objecto da acção de ensinar se aprender. O acto de aprender é absolutamente exigível à própria definição de ensinar. Não é possível ensinar sem o correlativo acto de aprender. É uma discussão já muito antiga, e genericamente aceite, essa mutualidade existencial do fenómeno ensino-aprendizagem. Mais um termo que entrou facilmente na retórica pedagógica, mas nem sempre com identidade conceptual. Mas não falemos disso agora.

Fixemos apenas que: 1. ensinar implica aprender; 2. aprender é um processo individual, que ocorre no interior de cada indivíduo concreto; 3. por isso, o binómio ensino/aprendizagem só se verifica e actualiza no plano do individual concreto e nunca no plano do abstracto. Isso significa que cada um aprende por si; a aprendizagem não é um acto colectivo, mas individual.

Contudo, o ensino é, na sua maioria, uma acção colectiva, dirigida a um conjunto de aprendentes, independentemente da sua pouca homogeneidade.

Hoje, vem sendo cada vez mais comum o entendimento, por parte de quem ensina, de que o bom ensino é aquele que promove melhores momentos de aprendizagem num maior número de aprendentes.

Dado o seu carácter individualista, o processo de ensino/aprendizagem foi deslocando a responsabilidade de aprender para o próprio aluno, ficando para o professor a função de *um especialista em fazer com que o outro aprenda melhor, por si mesmo* (Roldão, 2003). O processo de aprender é, portanto, autónomo e é da responsabilidade daquele que aprende. O professor, assumindo-se como um especialista em levar o outro a aprender, como nos define Maria do Céu Roldão, lançou mão de novas metodologias activas, facilitadoras do processo de aprendizagem, melhores planificações, melhores recursos, melhores técnicas para facilitar e promover melhores aprendizagens de todos e de cada um.

Mas, entendido assim o papel do professor como aquele especialista em levar o outro a aprender, resta um domínio que, em nosso entender, não deveria ser esquecido: levar o outro a aprender o quê?

Voltamos à questão do currículo, que inclui o conjunto de aprendizagens, atitudes, valores e competências a desenvolver no aluno. E, novamente, emerge a urgência de se compreender, claramente, o que entendemos por *diferenciação curricular*, e de investirmos, todos juntos, numa mais consensual conceptualização do termo.

A *diferenciação curricular*, na sua dimensão prática, em situação concreta de sala de aula, é normalmente aceite, enquanto princípio, por todos os professores, pois o próprio conceito inclui ideias politicamente correctas e moralmente valorizadas. Mas se nos detivermos no que realmente acontece à prática dessa diferenciação curricular, percebemos que as medidas são de exclusão na diferenciação, e não de inclusão. As medidas mais

comuns são o recurso a apoios educativos, trabalhos menos exigentes, trabalhos práticos mais simples, grupos homogeneizados pelos seus *handicaps* a trabalhar à parte tarefas particulares, excluindo-os do grupo da turma.

Felizmente, temos também algumas medidas que investem no sentido da incorporação de entreajuda planeada (VYGOTSKY,1977), rentabilizando as diversidades para aprendizagens colectivas em colaboração (DOMINGO, 1991) e metodologias que há muito colocam em prática um princípio muito aproximado a que chamaram de diferenciação pedagógica (NIZA, 1998). Refiro-me ao Movimento da Escola Moderna Portuguesa.

O MEM-P estabelece dentro dos princípios da sua prática pedagógica a autonomia e responsabilização pelas aprendizagens adquiridas ou em desenvolvimento, e a orgânica de trabalho faz-se em três planos diferentes, em que o princípio da diferenciação é entendido como uma prática de incorporação da diversidade, e não de exclusão.

Os grandes momentos de trabalho em grande grupo rentabilizam a diversidade como factor enriquecedor do processo. Os momentos do trabalho individual regem-se pelo princípio da aprendizagem enquanto processo pessoal e único, realizado por cada um de acordo com o seu próprio desenvolvimento. É, como já se disse, autónomo e responsabilizante, e os momentos de trabalho em pequenos grupos não se regem pela lógica do homogêneo, mas do heterogêneo, pois só este possibilita um verdadeiro trabalho colaborante. Trata-se aqui de práticas que de facto valorizam a diversidade dos percursos dos aprendizes. A diversidade curricular situa-se, nesse modelo, principalmente nos processos organizativos de ensino/aprendizagem, e o currículo serve ao professor como um instrumento de que ele se apropria e sobre o qual toma as suas decisões e reconstruções. Aqui, o professor não se aceita como mero didacta, frente a uma currículo que deve ser incondicionalmente aceite e inquestionável. Aqui, o professor é simultaneamente o autor e o actor do currículo, pois intervém nos dois planos: no da construção, na medida em que analisa criticamente o currículo oficial, o desconstrói para o voltar a construir dentro da real diversidade contextual concreta, na qual se encontra. Mas é também o seu actor, pois é o seu agente de acção.

Como já analisamos, e em forma de síntese, diríamos que o entendimento da *Diferenciação Curricular*, no âmbito das práticas, tem vindo a aplicar-se a quatro níveis diferentes:

- 1) A nível do currículo: apoiado no *princípio da simplificação-redução*, que procura incluir, no currículo enunciado, alterações dirigidas para subgrupos com *handicap* sócio-cultural. Reflecte-se esta estratégia em dois modelos mais significativos: a. Mínimos Curriculares Requeridos; b. Currículos Alternativos (mais pobres). Este princípio da simplificação-redução está associado ao *princípio da adequação às características dos aprendentes*.
- 2) Ao nível dos Projectos Educativos de Escola que procuram uma prática de diferenciação curricular, mas apenas na maior parte das vezes, no âmbito do extra-curricular, cuja principal meta ou finalidade é a melhoria da integração social afectiva e cultural.
- 3) Ao nível de apoio educativo, destinado aos alunos com necessidades educativas especiais, numa lógica de compensação quantitativa e não qualitativa e diferenciadora.
- 4) Ao nível da organização do trabalho curricular na organização das unidades de trabalho, substituindo a lógica do grande grupo (turma) por pequenos grupos de trabalho; na reorganização do papel do professor e dos seus processos e modos de trabalhar o currículo.

Contudo, todos esses modos de trabalhar a diferenciação curricular não analisam dois pontos fulcrais, sem os quais a diferenciação curricular não sairá, nunca, da lógica em que se encontra:

1º. A apropriação do currículo pelos profissionais docentes, entendidos e aceites como sendo, por excelência, os profissionais do currículo em acção. Assim, é indispensável o debate do currículo enunciado, feito no nível da escola com os profissionais docentes e a consequente reconceptualização do currículo, numa lógica de diferenciação curricular. O professor, actor concreto do currículo, em contexto real, está, a nosso ver, numa situação privilegiada para esse exercício de racionalidade crítica, que parte do currículo como construtivo social enunciado, com o qual articula o princípio da diferenciação curricular efectiva, num contexto complexo de reflexão global, em que a lógica da racionalidade

técnica e a prática reflexiva agem como factores estruturadores. Trata-se de, como nos diz Alarcão (2001), *desconstruir para compreender, reconstruir para agir*.

2º. Para isso, será necessário recuar um pouco, até à construção da ideia de professor como um intelectual, que se assume como um profissional do currículo e como um especialista em fazer com que o outro aprenda. Nesta perspectiva, e nesse novo contexto, o professor terá que compreender a natureza específica da sua profissão e as novas perspectivas de acção pedagógica que se lhe apresentam. Só aqui, a autonomia escolar faz pleno sentido; só aqui se entende, a nosso ver, o conceito pleno de flexibilidade curricular.

Poder-se-ão levantar uma série de questões, partindo logo da mais premente, que dirá respeito à falta de formação dos professores para a assunção desse papel tão mais exigente e responsabilizante, mas, também, a nosso ver, mais estimulante e dignificador da profissão. Aliás, foi sempre este o papel do professor universitário, autor do seu próprio currículo, e em parceria com o conselho científico de docentes, autor dos diversos planos de formação dos cursos oferecidos. Nessa realidade, a diversidade curricular é, cada vez mais, integrante do próprio funcionamento do plano de estudos, cuja componente de estudo autónomo e projectos individuais, construídos num princípio de responsabilidade partilhada, contribui, ela mesma, para a formação da autonomia do jovem estudante.

Vejamos, por palavras suas, como Maria do Céu Roldão exprime a sua intenção:

A diferenciação curricular que procuramos conceptualizar há-de situar-se no plano da acção curricular inteligente da escola e dos professores, intencional e informada por conhecimento científico adequado, para, partindo de onde o aluno está (...), poder orientar adequadamente e com sucesso a construção diferenciada da aprendizagem de cada um, relativamente ao currículo comum, visando, na medida máxima possível, o melhor acesso de todos à integração plena na sociedade a que pertencem e de que são desejavelmente actores activos.

## **Considerações finais**

Com a intercepção do conceito de *diferenciação curricular*, na própria concepção de currículo, supera-se em parte, a nosso ver, o dilema criado, e por nós hoje aqui tratado, referente à articulação entre um currículo, entendido como um *corpus comum de saberes e competências essenciais e necessárias a todos*, com a progressiva diversidade e multiplicidade de públicos escolares, fruto da globalização escolar. E, ainda, o constatado fracasso em se conseguir essa articulação com organizações e metodologias uniformes.

Há hoje um razoável consenso quanto ao entendimento do currículo como um produto histórico e socialmente construído, mas dotado de uma plasticidade e mobilidade que lhe é inerente, e que se actualiza no conceito de autonomia escolar. A questão da autonomia colocou em diálogo dois currículos, ou dimensões curriculares: o Currículo Nacional, enquanto nuclear; e o currículo escolar, enquanto autonomia de gestão curricular. Daí que o currículo passa a ser interpretado nessa sua inevitável dupla realidade: por um lado o currículo enunciado, por outro o currículo desenvolvido ou real.

É urgente chamar a atenção dos profissionais, e em particular dos investigadores em Educação, para que o currículo vem sendo, ao longo da sua história, uma manta de retalhos, onde os «especialistas» dos diversos âmbitos que o cruzam vão, numa perspectiva de fora para dentro, enxertando-o de visões e perspectivas mais ou menos unilaterais. Urge que o currículo busque um estatuto epistemológico de ciência autónoma, apesar de se construir numa dimensão transdisciplinar. O Currículo, na sua construção e especialmente na actualização diferenciada de todas as vertentes que o envolvem (cultural, social, individual cognitiva, pedagógica), é um momento de excelência de todo o processo educativo.

### **Referências**

- AAVV. Que fazer com os contratos de autonomia. *In Cadernos Correio Pedagógico* – 44, Porto: Asa, 1999.
- BINI, G. Contra el libro de texto *in* Bini, G. e outros: *Los libros de texto en América Latina*. México: Nueva Imagem, pp.19-50, 1977.
- BOBBITT, F. Elimination of Waste in Education. *In The elementary school teacher*, s.l., nº12, p. 7-16, Fevereiro, 1912.
- \_\_\_\_\_ *The supervision of city schools: some general principles of management applied to the problems of city-school systems*. Libro del Año, 12, Parte 1, Nacional Society for the Study of Education. Bloomington: Public School Publishing Company., 1913.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia, 1977.
- BOWLES, S.; GINTIS, H. *La instrucción escolar en la América capitalista. La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. México: Siglo XXI, 1981.
- CORTESÃO, L.; LEITE, C.; PACHECO, J.A. *Trabalhar por Projectos em Educação*, Porto: Porto, 2002.
- DEWEY, J. *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada, 9 ed., 1978.
- DOMINGO, J. *El Treball cooperatiu*. Barcelona: Barcanova, 1991.
- LEITE, C. *Para uma escola curricularmente inteligente*, Porto: Asa, 2003.
- MOREIRA, A.F.B.; MACEDO, E.F. (org.) *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*, Porto: Porto Editora, 2002.

- NIZA, S. «A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico» em *Inovação*, Lisboa, Vol. 11, nº 1, p. 77 – 98, 1998.
- PACHECO, J. A.; MORGADO, J. C. *Construção e Avaliação do Projecto Curricular de Escola*, Porto: Porto Editora, 2002.
- PERRENOUD, Ph. *Construire des Compétences des l'École*. Paris : ESC, 1997.
- ROLDÃO, M. C. *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*, Lisboa: ME/DEB, 1999.
- \_\_\_\_\_, *Diferenciação curricular revisitada*, Porto: Porto Editora, 2003.
- SANTOMÉ, J. T. *O currículo Oculto*, Porto: Porto Editora, 1995.
- SANTOS, D. *Obras Completas*, Vol. III, Lisboa: Gulbenkian, 2 ed., 1987.
- SUCHODOLSKI, B. *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas*, Lisboa: Livros Horizonte, 4 ed., 1992.
- TYLER, R. W. *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel, 2 ed., 1977.
- VYGOTSKY, L. S. «Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar» em *Psicologia e Pedagogia I*. Lisboa: Estampa, p.21-34, 1978.

## **Flexible curriculum management: the real dimension of *curricular differentiation* Abstract**

Part of the responsibility for the high degree of teachers' and students' frustration is due to the recent phenomenon of school massification, and the consequent diversity of students and educational contexts with which schools are confronted nowadays. This reflects in the high rate of precocious school abandonment and in widespread student failure. The problem went beyond the school boundaries, and now it appears as a concern for the community in general, with consequences on political discourse. The Curriculum, understood as unified content and directed to the school community as a whole, introduced little by little the idea of curricular differentiation as a strategy to be adopted. However, despite the fact that the term has been easily assimilated into educational discourse, it is not always used by all with the same meaning. A conceptual analysis of the term is made necessary, so as to clarify the different meanings the term has in educational rhetoric, sometimes with a restricting and perverse meaning.

**Keywords:** curriculum – curricular differentiation – curricular flexibility