

NOTAS SOBRE DIVERSIFICAÇÃO/ DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR EM PORTUGAL

NOTES ON CURRICULAR DIVERSIFICATION/ DIFFERENTIATION IN PORTUGAL

José Augusto Pacheco*

RESUMO:

O presente artigo revisita a discussão sobre currículo comum e culturas diferenciadas enfrentada por diferentes estudiosos do Currículo. Para tanto, apresenta o conceito de de diversificação/diferenciação curricular, a partir da premissa de escola para todos. Como foco de análise evidencia-se as políticas curriculares do contexto educacional português. A *diferenciação curricular* é um conceito que representa, essencialmente, mudanças na metodologia e na avaliação, pressupondo que os alunos têm um mesmo percurso nas suas opções, mas que uns precisam de seguir caminhos diferentes para que todos possam atingir o sucesso educativo. Na prática, o que discute-se é que o processo de desenvolvimento do currículo envolve e obedece a uma lógica centralizada, que nem sempre valoriza os diversos contextos de aprendizagem. Daí que o conceito de autonomia curricular possa vir a tornar-se numa prática residual, com pouco impacto nas actividades de recontextualização do currículo por parte do professor. A questão que se coloca não é a de saber se os professores dispõem de autonomia ou se é uma prática ao seu alcance, mas de a questionar perante as condições escolares pensadas para uma escola comum e nacional.

PALAVRAS-CHAVES:

Curriculo – Diferenciação curricular – Diferença.

ABSTRACT:

The present article revisits a discussion on common curriculum and differentiated cultures faced by different researchers on curriculum. To this end, the concept of curriculum diversification/differentiation is presented starting from the premise of universal schooling. The focus of analysis is on the curricular policies within the context of Portuguese education. *Curricular Differentiation* is a concept that essentially represents changes in the methodology and in evaluation, presupposing that the students one and the same course in terms of their options, but some need to follow different roads in order that everyone can attain success in education. In practice, what is discussed is that the process of curricular development involves and obeys a centralized logic that does not always valorize the diverse contexts of learning. Hence the concept of curricular autonomy can become a residual practice, with little impact on the activities of recontextualization of the curriculum on the part of the teacher. The question posed is not that of knowing if the teachers dispose of autonomy or if it is a practice within their reach, but that of interrogation faced with the schooling conditions thought out for common and national schooling.

KEYWORDS:

Curriculum; Curricular Differentiation; Difference.

* Professor/pesquisador
da Universidade do
Minho – Portugal

Com o advento das ideias da pós-modernidade, a discussão sobre a escola reforça a multidimensionalidade das instituições formativas numa perspectiva de permanente descontinuidade. A mudança acelerada, a evaporação das grandes narrativas como factores prescritivos da realidade e a descontextualização dos espaços servem de referentes à problematização da escola como espaço social e cultural e, conseqüentemente, à ideia de que existe uma *Escola para Todos*, em tempos de uma intensa individualização, tanto pela defesa das narrativas (auto)biográficas dos sujeitos, quanto pelo vincar dos registos de diferença na moda, no corpo, nas vozes de grupos e nos espaços localizados.

Pelas diretrizes internacionais das políticas educativas, a escola é para todos os alunos, consagrando a educação como um direito constitucional, mas, na prática, a escola continua a ser para alguns, quer pelas formas de discriminação que existem em muitos países, quer pelas barreiras elitistas que marcam a organização curricular.

A escolaridade obrigatória, expressa, hoje em dia, em todos os sistemas educativos não corresponde de forma integral ao seu cumprimento, verificando-se que muitos alunos, por razões bem diversas, abandonam precocemente a escola, e outros, ainda, são incapazes de frequentá-la com sucesso. Mesmo que todos os problemas sociais e económicos fossem resolvidos no momento que os alunos entrassem na escola, manter-se-iam, no seu interior, as práticas de diferencialização, existentes, por exemplo, no modo como os alunos se posicionam perante a escola e dela retiram os benefícios pessoais e culturais, nas formas de organização do currículo e nas respostas que são dadas aos direitos culturais dos alunos, mais ainda quando se torna necessário reconhecer a multiculturalidade, ou a geografia das diferenças culturais.

Reconhecer-se-á, por isso, que a escola tem dois lados, nem sempre conciliáveis: o lado da inclusão, por razões sociais, políticas, económicas e culturais, e o lado da exclusão, pelos seus processos e práticas de funcionamento, pois a hierarquização é um dos seus pilares fundamentais, contendo dentro de si mecanismos de segregação. No DNA da escola está inscrita, de modo bem marcante, a exclusão, tornando-se quase impossível colocá-la a funcionar de uma forma totalmente democrática, já que exterior e interiormente a igualdade é conjugada com a diferença.

Se a escola se reforça socialmente pelo compromisso com o conhecimento, reorientado permanentemente em função de critérios económicos, como o comprovará uma análise histórica desde a sua institucionalização até aos dias de hoje, as expectativas sociais também a tornam mais exigente, principalmente naquilo que se aprende (saber escolástico *versus* saber experimental; aspectos cognitivos *versus* aspectos sociais e morais) e nos resultados de avaliação derivados dos resultados mais quantitativos. Por isso, se procura torná-la mais eficiente pela dramatização dos resultados dos alunos,

pela sua culpabilização perante os fenómenos mais globais da sociedade e pela exigência de critérios nacionais que sirvam para a qualificar perante a sociedade.

Integrada no movimento neoliberal, a solução está no Estado forte que normativiza o conhecimento oficial e impõe valores através de um currículo nacional. Lutando contra esta cultura hegemónica, Apple (1999) - um opositor fundamentalista do currículo nacional - prescreve: "diga apenas não". Apesar dos seus argumentos serem totalmente válidos, julgamos, e seguindo o raciocínio de Gimeno (1988), que a existência de uma estrutura básica de objectivos e conteúdos confere não só consistência e continuidade ao currículo, evitando uma excessiva fragmentação do conhecimento, bem como se torna num mecanismo de responsabilização para os actores curriculares, impondo-lhes referentes e critérios para a recontextualização oficial e pedagógica (Bernstein, 1999).

Dando sentido à tese que defendemos - o currículo nacional revela-se mais pelos seus processos e práticas de estruturação do que pela sua definição formal - a escola tem sido organizada na base da uniformização, admitindo-se, segundo o princípio clássico do liberalismo, que todos os alunos têm as mesmas possibilidades de sucesso.

Conceptualizando-se o currículo como processo deliberativo, a sua prática depende da intersecção e concorrência de várias decisões que são diferentemente interpretadas. Daí que o currículo nacional - na forma prescritiva de um currículo oficial - deva ser entendido no sentido de orientar, pois um dos critérios que o justificam, segundo Kirk (1986, p. 82), é a adopção de uma estrutura geral de conteúdos e não a sua pormenorização.

A oficialização da componente curricular nacional responde a direitos de acesso à escola por parte de todos os alunos, conferindo à educação um rosto mais social e identificado com uma cultura comum que expressa conteúdos, atitudes e valores, na medida em que a escola desempenha, obrigatoriamente, a função de socialização global e de educação geral.

Porque consagra a ideia de democratização, a cultura comum é um dos principais argumentos para justificar a componente nacional do currículo, relançando quer as ideias políticas de unidade e coesão nacional, quer as ideias ideológicas de vectores de pensamento, quer ainda as ideias culturais de um compromisso social.

Contudo, o currículo nacional é sempre um mecanismo de controlo das decisões escolares, pelo que a existência de uma cultura comum não invalida o aparecimento de desigualdades junto dos alunos, não sendo possível o cumprimento nem do mito da escola neutra, em termos sociais e políticos, nem da uniformização cultural.

Sendo as dificuldades de aprendizagem dos alunos decorrentes mais das condições económicas, sociais e culturais do que das condições pessoais, a democratização da

escola pode não passar de uma utopia expressa pelo currículo nacional. Deste modo, ganham terreno as componentes curriculares regionais e locais como propostas de exploração de uma cultura diferenciada.

É, assim, possível fundamentar uma prática escolar baseada num currículo alternativo em termos de conteúdos culturais e não propriamente em função de níveis de conhecimentos ou de métodos pedagógicos, dado que a diversificação curricular não pode ser utilizada para dividir de forma maniqueísta os alunos em dois lados: de um lado, os bons alunos, orientados para aspectos cognitivos; do outro, os maus alunos, eufemisticamente os menos capazes, orientados para aspectos do saber-fazer, das realidades sociais. Tratar-se-ia de propor a diversificação como mecanismo de *discriminação negativa*, na forma de um *darwinismo* ou *apartheid curricular*. Embora não cumpra totalmente o seu ideal de uniformização cultural, a escola deve ser um mecanismo de *discriminação positiva*, diversificando-se curricularmente de acordo com as situações dos alunos. Para isso é fundamental deixar de entender-se o currículo como um mero plano, para ser analisado e organizado como um projecto, portador de identidades.

Do ponto de vista da teorização curricular, a interpretação do currículo como projecto significa a possibilidade de introduzir não só componentes regionais e locais, entendidas como exploração do meio como conteúdo de aprendizagem, mas também a permanente recontextualização do que pode ser face ao que dever ser. Neste sentido, o currículo é necessariamente, pela natureza da decisão educativa, uma deliberação que envolve a construção de propostas ora adaptadas do currículo nacional, ora (re) elaboradas a partir de estratégias de diversificação, por exemplo, diferenciação de conteúdos, medidas de apoio pedagógico acrescido, acção tutorial, flexibilização de critérios de avaliação e projectos curriculares.

Sublinhe-se que a diversidade não significa a mera individualização da aprendizagem, tão-só a reorganização das situações de aprendizagem face às capacidades, interesses e motivações dos alunos, mantendo uma estrutura básica de objectivos e conteúdos a que todos os alunos devem aceder. E isto porque a diversidade curricular é, acima de tudo, uma questão ética, dependente de muitos interesses, que de modo algum pode servir para estigmatizar e desnivelar pedagógica e socialmente os alunos.

De acordo com os parâmetros do modelo de desenvolvimento curricular processual, a diversificação deve ser entendida como um dispositivo de alteração de objectivos, conteúdos programáticos, actividades e avaliação em função das ofertas escolares e das necessidades educativas dos alunos. Trata-se, com efeito, de um conceito amplo que terá por referente o currículo definido a nível político/administrativo e que dependerá, basicamente, da autonomia da escola e do professor.

Utilizamos, neste caso, o conceito de *diversificação curricular* para designar formas organizacionais de ofertas educativas, a que correspondem, por exemplo, tipos diferentes de cursos de ensino e modalidades de formação. A opção dos alunos por cursos orientados para o prosseguimento de estudos (e dentro destes os seus ramos de especialização) e por cursos profissionais é uma forma de diversificação curricular, presente também na escola quando os alunos são confrontados com percursos escolares diferentes, na perspectiva de um currículo alternativo. A diversificação curricular consagra, nos espaços educacional e escolar, quer a noção de escolha dos alunos, quer a temática do multiculturalismo, entroncando no conceito mais amplos de justiça curricular (Connell, 1997), isto é, a criação de currículos que não são verdadeiros guetos culturais.

A *diferenciação curricular* é um conceito que representa, essencialmente, mudanças na metodologia e na avaliação, pressupondo que os alunos têm um mesmo percurso nas suas opções, mas que uns precisam de seguir caminhos diferentes para que todos possam atingir o sucesso educativo.

Na prática, o processo de desenvolvimento do currículo envolve e obedece a uma lógica centralizada, que nem sempre valoriza os diversos contextos de aprendizagem. Daí que o conceito de autonomia curricular possa vir a tornar-se numa prática residual, com pouco impacto nas actividades de recontextualização do currículo por parte do professor. Tudo depende quer da autonomia curricular que a escola e os professores pretendem conquistar, quer da construção de projectos curriculares ao nível de turma.

A questão que se coloca não é a de saber se os professores dispõem de autonomia ou se é uma prática ao seu alcance, mas de a questionar perante as condições escolares pensadas para uma escola comum e nacional. Como não basta decretar, é imprescindível a alteração das práticas curriculares dos professores e a melhoria das estruturas de gestão do currículo.

As práticas curriculares - baseadas no individualismo, na prática disciplinar e no cumprimento do programa - não são consentâneas com a existência de estratégias de diversificação, pois estas exigem o trabalho interdisciplinar e o reforço do trabalho colegial.

As estruturas de gestão do currículo necessárias para a efectivação plena da diversificação passam pela observância dos seguintes aspectos: existência de uma liderança curricular que promova a coordenação horizontal ou a integração das actividades de ensino-aprendizagem pertencentes a uma turma ou a um departamento e/ou conselho de grupo disciplinar; o agrupamento flexível dos alunos; a conjugação do trabalho do professor com os serviços de apoio pedagógico especializado com vista ao sucesso educativo do aluno; a articulação dos recursos e materiais curriculares; a construção de um projecto educativo de escola, inserida numa comunidade ou território educativo.

Não pode, assim, supor-se que a diferenciação curricular funcione como um recurso de reforço da aprendizagem, devendo, pelo contrário, significar uma modificação referencializada, em termos de objectivos, conteúdos, actividades e avaliação, de um projecto curricular que se pretende direccionado para o sucesso dos alunos. E este sucesso educativo, sobretudo no ensino obrigatório, não pode existir quando é imposta uma cultura comum com a finalidade de homogeneizar as oportunidades de aprendizagem.

A mudança que urge efectuar situa-se precisamente na proposta de construção de projectos curriculares que tornem possível a (re) construção do currículo em face das dificuldades diagnosticadas. Tal medida basear-se-á, com efeito, na desnormalização do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, na concepção, desenvolvimento e avaliação de projectos curriculares ditados não pela situação de excepção, mas pelo imperativo de garantir um sucesso qualificado a todos os alunos.

Quando se trata de analisar a questão do insucesso, frequentemente se esquece que estamos perante uma variável que deve ser explicada, em primeiro lugar, pelas condições intrínsecas do funcionamento da escola. Aliás, são conhecidos os modelos temporais de investigação didáctica, que se reportam à década de 1960, em que se aceita o postulado de que os alunos são capazes de aprender eficazmente os conteúdos se para tal dispuserem do tempo real de aprendizagem de que necessitam.

Ora, a escola do ensino obrigatório deve ter no seu espaço de formação tempos diferenciados de aprendizagem, sem que esta opção signifique uma mera discriminação negativa.

A diferenciação curricular fundamenta-se, por isso, em várias interpretações, sendo de referir aquelas que apontam quer para o progresso qualitativo da aprendizagem escolar, pois o processo de ensino identifica e responde positivamente às necessidades dos alunos, quer para a acomodação problemática a estas mesmas necessidades, sobretudo quando questionadas sob os pontos de vista ideológico, económico e social.

As questões do currículo comum e da cultura diferenciada, ou da componente curricular nacional e das componentes curriculares regionais e locais, não podem ser vistas como se de uma dicotomia se tratasse, na tentativa de conciliar os extremos. Pelo contrário, a decisão curricular envolve interacção e torna-se num processo dinâmico, sem a necessidade da existência de uma linha linear entre o nacional e o local.

Perante os objectivos globais do sistema educativo - por exemplo, transmitir conhecimentos, preparar para a vida profissional, formar para a sociedade -, o repto da Escola para Todos está na instauração de uma escola que não discrimine cultural e pedagogicamente e que favoreça a integração social dos alunos, contribuindo para a melhoria das suas aprendizagens.

No que respeita às competências, estas só se justificam se for determinado o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória com a enunciação das aprendizagens básicas. Num sentido estritamente curricular, a competência corresponde a comportamentos estruturados em função de um objectivo que determinam a noção de nível e que se constituem em pontos de referência para o progresso dos alunos, em particular, e do desenvolvimento qualitativo das escolas, em geral. É incontestável que a competência serve de critério de avaliação, desde que exista uma avaliação externa que permita qualificar as competências globais, ligadas à sociabilidade, competências as disciplinares, relativas a um saber escolarizado, e transversais, que incidem sobre a interdisciplinaridade do conhecimento.

O nível de excelência escolar, contrariamente ao progresso económico-social e à *performance* desportiva, tem sido julgado pela *erosão de uma crescente maré de mediocridade* cujas causas se encontram não no indivíduo mas no relaxamento da organização e funcionamento do sistema escolar. Esta constatação relança a questão do perfil do aluno a formar no âmbito de parâmetros de qualidade educativa.

É evidente que se torna difícil comparar o nível de excelência escolar, principalmente quando se está perante um valor social relativo, cuja medição se deve fazer, como bem dizem Baudelot & Establet (1994) pelo indicador da adaptação: “A subida de nível mede tão-só o grau crescente de adaptação da população saída das escolas às transformações incessantes da nossa sociedade”.

Políticas de diversificação/diferenciação curricular na realidade portuguesa.

Nas diferentes possibilidades de relação entre dois eixos ortogonais (que contêm a igualdade - desigualdade e a homogeneidade/diversificação) podemos identificar a existência de quatro políticas e práticas de diversificação curricular (fig.1):

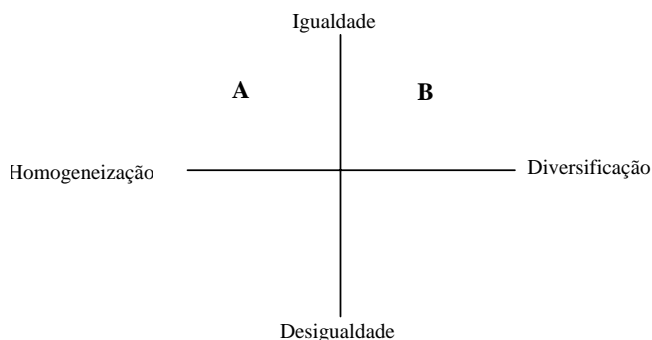


Fig. 1. Políticas e práticas de diversificação curricular. Gimeno (1998). Adaptado.

- Uma política igual e homogénea (A): a homogeneização como ponto de chegada da formação coloca questões éticas, pois, deste modo, não se respeitará a diversidade dos itinerários de formação nem as potencialidades de cada aluno, partindo-se da ideia utópica que todos os alunos têm a possibilidade real de adquirirem a mesma formação. Porém, será de admitir que esta política seja um argumento a favor de uma educação básica nos primeiros anos de escolaridade. Em Portugal, o ensino unificado (criado em 1975 e continuado pela LBSE, em 1986, com a criação do ensino básico) teve a pretensão de igualizar os alunos de acordo com as exigências políticas e sociais da não discriminação.
- Uma política curricular igual e diversificada (B): é a situação ideal em qualquer sistema educativo democrático que salvguarde a existência de uma escola pública para todos os alunos. A igualdade é reconhecida como factor de legitimação social da escola e a diversificação é entendida como uma pluralidade de caminhos que não conduzam à discriminação e à desigualdade.
- Uma política curricular diversificada e desigual (C): a opção por formas de diversificação que respeitem a desigualdade social, económica e cultural é justificada pelos que reclamam para a educação a ideologia de mercado através dos planos *voucher* e das *charter schools*. Quer se trate do cheque escolar (livre opção para a escolha das escolas tanto públicas como privadas), quer das escolas administradas à medida dos interesses dos consumidores (mais dos pais que dos alunos), as escolhas como argumento de legitimação da desigualdade e discriminação "não só expressam a diversidade social existente, como também criam e reforçam o reagrupamento dos grupos em função dos motivos ou das possibilidades que condicionam as suas opções" (Gimeno, 1998, p. 315).

No quotidiano, a política curricular, que consagra a diversificação como pré-requisito para a desigualdade, é fomentada através da pretensa qualidade do sistema educativo, avaliada pelos indicadores dos resultados obtidos pelos alunos nos testes nacionais - incluindo os exames de homogeneização a nível nacional e os testes externos de avaliação criterial -, e do *ranking* das escolas em termos de classificação nacional dos alunos. A excelência da escola é, assim, a excelência dos resultados e não a dos processos. E se os alunos obtêm os piores resultados as causas estão nos professores, cuja formação é cada vez mais dos "filhos de Rousseau", nos alunos e jamais nas

condições organizacionais da escola, nas reformas curriculares adiadas e nos contextos social, cultural e económico a que os alunos pertencem. A este propósito, Apple (1999) refere que o potencial competitivo da economia vê-se bloqueado pelos baixos níveis, pela falta de disciplina e trabalho e ainda pelos maus resultados. O artefacto dos abandonos escolares e dos estudantes "em situação de risco", como metáforas que explicam o grande problema da nossa falta de competitividade económica, é o exemplo de como os grupos dominantes transferem as culpas da economia para as escolas.

- Uma política curricular homogénea e desigual (D): o suporte administrativo da homogeneização curricular, que por força das relações complexas entre escola e sociedade, conduz à desigualdade e à discriminação, encontra-se na uniformização dos planos curriculares, programas, conteúdos, actividades e avaliação. Trata-se de uma política que utiliza como argumento o princípio liberal clássico de que todos os alunos devem ter *in nomine* as mesmas condições de igualdade. Porém, na prática, os alunos são confrontados com formas particulares de diversificação que, pela sua natureza de remediação escolar e de medidas de combate à exclusão escolar, são o prolongamento da desigualdade criada pela prescrição total do currículo. E, de facto, não pode existir pior discriminação do que aquela que resulta da homogeneização e uniformização do currículo, determinada quer por imperativos políticos e sociais, quer pela lógica centralista e descentralista da política curricular.

Analisando a actual realidade escolar na combinação destas quatro políticas curriculares com as políticas curriculares perspectivadas pelas dimensões de localização e assunção do poder, não é difícil de reconhecer a existência de uma política curricular, ora centralista e descentralista na decisão, ora homogénea e desigual na fundamentação e legitimação das práticas escolares.

Com efeito, trata-se de uma dupla ruptura já que se atribui ao professor uma autonomia relativa - autonomia esta que é, acima de tudo, uma autonomia de negação- ao mesmo tempo que se legitima um currículo nacional que contém nos seus pressupostos a desigualdade.

Daí que, na realidade curricular portuguesa, a diversificação não corresponde a formas de enriquecimento cultural dos alunos, mas a formas de estigmatização e, inclusive, de empobrecimento dos alunos. Porém, as diferentes formas de diferenciação, com ênfase para currículos alternativos, ou para os percursos

curriculares alternativos, podem ser aceites como soluções para combater a desigualdade, sobretudo quando o aluno se encontra nas fronteiras da exclusão social e do abandono escolar.

Referências:

- Apple, Michael (1999). *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto Editora.
- Baudelot, Christian; Establet, Roger (1994). *O nível educativo sobe?* Porto: Porto Editora.
- Bernstein, Basil (1999). Vertical and horizontal discourse: an essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20 (2), 157-173.
- Connell, Robert (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Gimeno, José (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Gimeno, José (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Kirk, Gordon (1986). *The core curriculum*. London: Holder and Stoughton.
- Lunardi, Geovana; Pacheco, José (2006). Diferenciação curricular nas políticas educativas e curriculares em Portugal e no Brasil. *Educação em Debate* 2 (48), 11-20.
- Pacheco, José (2003). *Políticas curriculares. Referenciais para análise*. Porto Alegre: Art Med, p. 33.
- Pacheco, José (1995). *Da componente nacional às componentes curriculares regionais e locais*. Lisboa: Ministério da Educação (PEPT 2000 - n.º 7). Ver de igual modo, Pacheco, José (1998). *Projecto curricular integrado*. Lisboa: Ministério da Educação (PEPT 2000 - n. 18).