

A GESTÃO CURRICULAR COMO UM DESAFIO EPISTEMOLÓGICO: A DIFERENCIAÇÃO EDUCATIVA EM DEBATE

Ariana Cosme

Centros de Investigação e Intervenção Educativa da Faculdade de Psicologia e de Ciências da
Educação da Universidade do Porto
ariana@fpce.up.pt

Rui Trindade

Centros de Investigação e Intervenção Educativa da Faculdade de Psicologia e de Ciências da
Educação da Universidade do Porto
trindade@fpce.up.pt

Resumo

A gestão contextualizada do currículo como reivindicação pedagógica tem vindo a acentuar a importância de uma tal opção em função da necessidade de se respeitar as singularidades cognitivas e culturais dos alunos como fator fundamental da gestão do seu processo de ensino-aprendizagem. Sendo certo que este é um fator incontornável de um projeto educacional de matriz democrática, importa valorizar uma outra dimensão, a que alguns investigadores têm vindo a chamar a atenção, e que se relaciona quer com as singularidades epistemológicas dos saberes escolares quer com a historicidade dos mesmos. Trata-se de afirmar que o seu processo de construção não pode ser desprezado como um fator que obriga os docentes a refletir sobre os desafios culturais com que, a partir de tais saberes, definem os desafios curriculares que suportam a sua ação formativa nos espaços da sala de aula. É sobre uma tal problemática, e as implicações curriculares e didáticas da mesma, que este texto se debruça.

Palavras-chave: Gestão curricular; Epistemologia do saber escolar; Diferenciação pedagógica.

Abstract

The contextualized curriculum management as a pedagogical demand has been



accentuating the importance of such option, considering the need to respect students' cognitive and cultural singularities, as a central factor for managing their teaching and learning process. Assuming this as an unavoidable factor in a democratic educational project, there is a need to highlight another dimension that researchers have been stressing out, related both with the epistemological singularities of school knowledge, and with their historicity. It is the affirmation that its construction cannot be despised as a factor that obligates teachers to reflect upon cultural challenges. These, along with such knowledge, define curricular challenges supporting the training action within classrooms. This paper is dedicated to this problem, and its curricular and didactical implications.

Keywords: Curricular management; School knowledge epistemology; Pedagogical differentiation.

Introdução

Num tempo em que a cobertura da exigência da exigência e do rigor pedagógicos se visa legitimar, agora sem subterfúgios, a função seletiva da escola como função credível e opção inevitável para que a instituição escolar se reabilite como contexto educativo, importa contribuir para uma reflexão sobre outras possibilidades de abordar o papel e as finalidades da escola.

Neste texto, tal objetivo será a referência de um trabalho de análise, com fins propositivos, que visa equacionar a necessidade do currículo ser objeto de um processo de gestão e regulação por razões que têm a ver com os desafios epistemológicos que este processo pressupõe no âmbito das relações que professores e alunos estabelecem com o saber. Um tal propósito pressupõe que a reflexão acabada de anunciar se enquadra numa abordagem curricular e pedagógica que entende a aprendizagem e a formação dos alunos nas escolas como o resultado de um processo onde estes se assumem como co-construtores de saberes no quadro de uma instituição que, como é o caso da escola, define a socialização cultural desses alunos como o seu compromisso matricial.

Se é evidente que com esta declaração de princípios nos distanciamos inequivocamente de uma Escola que se afirma como um espaço de instrução, é importante referir também que uma tal declaração pressupõe que não entendemos os

alunos como seres culturalmente autossuficientes. Numa abordagem inspirada, entre outros, em Bruner (2000), defendemos que os alunos, quaisquer alunos, tanto possuem um potencial cognitivo que não poderá ser ignorado como são portadores de saberes que condicionam o tipo de relacionamento que estabelecem com as informações e os desafios pessoais e sociais com os quais são confrontados. Trata-se de um desafio que os obriga a deslocar-se da sua zona de conforto para uma zona de incerteza num processo que Meirieu aborda quando recorre à noção de “momento pedagógico” (2002, p.57). Ainda que, como defende Ausubel (2003) e, noutra perspetiva, Charlot (2000), o ato de aprender não possa ser definido de forma unívoca e, por isso, nem sempre as aprendizagens impliquem que tenhamos que estabelecer ruturas quer com os saberes que possuímos quer com os quadros gnoseológicos que utilizamos para atribuir significados e sentidos aos acontecimentos de natureza diversa que ocorrem no mundo onde nos inserimos, há que reconhecer que, em determinados momentos e situações, a possibilidade de alguém aprender depende da possibilidade de estabelecer tais ruturas. Trata-se de uma tarefa que nas escolas os professores não poderão ignorar nem iludir, já que, nesses momentos e nessas situações, a aprendizagem dos seus alunos vai depender do seu trabalho como interlocutores qualificados (Cosme, 2009). É a partir deste trabalho, em larga medida definido pelo modo como os professores participam no desenvolvimento da relação epistemológica que se estabelece entre os alunos (seres com interesses, necessidades e recursos intelectuais e culturais singulares) e um dado conjunto de informações, de instrumentos, de procedimentos ou de atitudes que se enquadram em campos conceituais com configurações epistemológicas específicas, que se justifica a reflexão que neste texto se propõe, onde, recorde-se, pretendemos discutir a gestão diferenciada do currículo como um desafio epistemológico.

Se, como se depreende da leitura feita até este momento, defendemos que as necessidades, os interesses e os recursos dos alunos são uma condição necessária para o diálogo que estes deverão estabelecer com as informações que lhes chegam do exterior ou com os instrumentos de mediação cultural que outros construíram, e com os modos destes serem utilizados, há que reconhecer, também, que não defendemos que aquelas necessidades, interesses e recursos são, só por si, suficientes para que o diálogo se desenvolva de forma produtiva e consequente. Diremos mesmo que este diálogo depende das oportunidades que os alunos possam beneficiar para alargar o espaço dos seus interesses e necessidades, bem como de reconhecer, quando isso for necessário, as limitações e os limites dos recursos que



dispõem para participar e beneficiar desse mesmo diálogo. Neste plano da reflexão pode considerar-se que nos situamos num domínio que tem a ver com as intermediações pedagógicas e didáticas que compete aos professores assumir. Há que não esquecer, todavia, que há um trabalho, em dado momento, prévio a tais intermediações, o qual diz respeito à gestão curricular, aqui circunscrita ao momento de reflexão que permite que as intenções educativas subjacentes a qualquer projeto de intervenção que tenha lugar nas escolas adquiram um sentido congruente com os compromissos que justificam a existência destas escolas em sociedades que se definem como democráticas. Ou seja, o trabalho de interlocução qualificada, a que nos referíamos atrás, implica, assim, que os professores, no âmbito do seu processo de participação na relação de natureza epistemológica que os alunos estabelecem com o património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes que se encontram culturalmente, socialmente e politicamente validados, não poderão circunscrever o seu papel como profissionais de educação apenas ao papel de mediadores pedagógicos, já que a referida relação é algo que esses professores acabam por determinar num processo que é intencionalmente assumido e culturalmente balizado.

Não são, contudo, os constrangimentos curriculares a que uma escola submete os seus alunos e os seus professores que nos interessa discutir neste texto. A reflexão que neste domínio terá que ser feita é aquela que diz respeito ao modo como aqueles constrangimentos poderão constituir uma oportunidade de empoderamento cultural e pessoal dos alunos. Na nossa opinião não o serão quer quando o currículo é objeto de uma leitura standardizada, desvalorizando-se o polo da relação onde os alunos se situam, quer quando é o currículo que, por sua vez, é subalternizado como um referente do trabalho que os alunos realizam nas escolas. Na primeira situação, a relação epistemológica entre os alunos e o património cultural que se corporiza no património curricular disponível nas escolas é uma relação aleatória que se explica pelo modo como o professor acaba por não interferir nessa relação, acreditando que é possível ensinar tudo a todos como se todos fossem um só (Barroso, 1995). Na segunda situação, o professor assume uma ação mais ou menos mitigada ao nível do processo de gestão curricular na tentativa de encontrar nos mundos físico e simbólico dos seus alunos os referentes curriculares do trabalho de formação a desenvolver. Não estando em causa, bem pelo contrário, a atenção que os professores deverão prestar a esses mundos, o que é problemático é quando esse investimento corresponde a uma atitude do professor que seja condescendente tanto em relação ao desempenho dos alunos que vivam dificuldades de aprendizagem (Tomlinson, 2008),

como em relação aos desafios culturais que seria suposto que estes mesmos alunos vivessem no âmbito do espaço escolar.

É no âmbito de uma relação pedagógica onde as interações entre professores e alunos se justificam em função da necessidade destes últimos se apropriarem de um património de informações, de instrumentos culturais e de procedimentos, bem como de desenvolverem um determinado conjunto de atitudes, que se justifica o desafio epistemológico decorrente da necessidade dos professores se afirmarem como gestores curriculares, tendo em conta a obrigação de promoverem, estimularem e apoiarem o desenvolvimento da relação entre os alunos e aquele património.

Os Professores como Gestores Curriculares: Que Perspetivas?

De um modo geral, e do ponto de vista da ação docente, este não é o eixo que costuma ser valorizado para se legitimar publicamente uma tal necessidade. A afirmação dos professores como gestores curriculares é algo que se enfatiza em função da necessidade de se respeitar as singularidades dos alunos, seja por via dos discursos pedocêntricos dos pedagogos associados ao «Movimento da Educação Nova» (Trindade, 2012), seja por via dos discursos que enfatizam a “indiferença às diferenças” como causa do fracasso escolar dos alunos (Perrenoud, 2000), seja por via dos projetos de educação compensatória (idem) que, em princípio, visam garantir a possibilidade dos alunos acederem ao currículo comum através de ações pedagógicas que devem ter em conta, num primeiro momento, as dificuldades específicas da aprendizagem desses alunos para, num segundo momento, se proporem e concretizarem ações pedagógicas capazes de superar o hiato existente entre estes e os objetivos constantes daquele currículo. Sendo certo que, em qualquer uma das abordagens acabadas de referir, se valorizava a revisão e reformulação quer dos programas de estudo, quer das estratégias de mediação didática, quer do objeto e dos procedimentos de avaliação, entendidos como componentes a gerir de forma diferenciada, importa discutir, no entanto, as razões que justificam essas operações pedagógicas.

Começando por abordar os discursos produzidos pelos pedagogos do «Movimento da Educação Nova» constata-se que este é, possivelmente, o campo onde a gestão diferenciada do currículo se explica mais pelo reconhecimento das singularidades cognitivas e culturais dos alunos do que pelo reconhecimento das singularidades epistemológicas da relação que se estabelece entre estes e o saber.



Trata-se de uma opção que decorre do facto de, no âmbito de um tal movimento pedagógico, ser a “centralidade atribuída aos alunos nos projetos de educação escolar” (Trindade, 2012, p. 83) que constitui quer “um dos principais fatores de demarcação, face à Escola Tradicional” (ibidem) quer, igualmente, um desafio que está na origem de um sem número de propostas pedagógicas cuja expressão mais emblemática talvez seja a do dispositivo dos centros de interesse de Decroly (1965), em função do qual este pedagogo propôs uma espécie de matriz a utilizar na construção dos programas educativos a implementar no seio das escolas. Partindo da identificação de quatro “tropismos rudimentares (alimentação, reprodução, protecção e defesa)” (Dubreucq, 1994, p. 256), identificados como necessidades primordiais da espécie humana, o pedagogo belga define a dinâmica de um projeto educacional que se constrói em função da criança e dos seus interesses, através dos quais, as necessidades da espécie, que é a sua, se revelam¹. São estes interesses que deverão suportar a experiência educativa, vivida por essas crianças, no âmbito do processo de transição que ocorre entre tais interesses e as “manifestações mais evoluídas da sensibilidade” (ibidem). Trata-se de uma perspectiva que não está longe de algumas iniciativas pedagógicas inspiradas em Piaget, onde a problemática das necessidades e dos interesses adquirem uma outra roupagem, a dos estádios de desenvolvimento cognitivo que, assim, se transformam no principal eixo de referência e na preocupação prioritária, quase que exclusiva, do processo de gestão curricular.

O modelo curricular de High Scope (Hohmann, Banet & Weikart, 1987) referente à educação pré-escolar é um exemplo inequívoco de uma tal abordagem pedagógica. Também neste modelo será a centralidade dos alunos que justifica a necessidade da psicologia prescrever as ações educativas a empreender, de modo a que tais ações possam respeitar as necessidades e os interesses das crianças e, assim, superar, definitivamente, a “ininteligibilidade radical” (Claparède, 1972, p. 203) existente entre estas e os seus educadores². Por isso, é que os mentores do modelo curricular de High Scope afirmam que “decidimos adotar a seguinte via: 1) utilizar a mais completa

¹ Necessidades e interesses, nesta perspectiva, não são conceitos equivalentes, ainda que sejam conceitos que se co-definem entre si. Segundo Claparède o “interesse é sintoma de uma necessidade” (1972, p. 200)

² Esta possibilidade da psicologia poder prescrever a ação dos professores está presente em vários autores relacionados com o «Movimento da Educação Nova» (Claparède, 1931; Ferrière, 1934; Cousinet, 1978) e também em Piaget, quando este afirma que “[s]e o ideal da atividade e os princípios dos novos métodos de educação podem ser encontrados sem dificuldade nos grandes clássicos da pedagogia, uma diferença essencial os separa de nós. Apesar do seu conhecimento intuitivo ou prático da infância, eles não constituíram a psicologia necessária à elaboração de técnicas educativas verdadeiramente adaptadas às leis do desenvolvimento mental” (Piaget, 2010, p. 129).

e coerente teoria existente – a de Jean Piaget; 2- basear os métodos e objectivos curriculares nos princípios mais comumente aceites da obra de Piaget e não nos seus pormenores esotéricos e controversos” (Hohmann, Banet & Weikart, 1987, p. 12). E, na verdade, é isso que tentam fazer. Analisando-se, por exemplo, as experiências-chave propostas para que as crianças se possam envolver em atividades de classificação, constata-se, de imediato, que estas experiências correspondem à reflexão e definição que Piaget propõe para configurar o ato de classificar. Se para este investigador a classificação é um ato que se desenvolve em função de três etapas: (i) a etapa das «coleções-figura»; (ii) a etapa das «coleções não-figurais» e (iii) a etapa da «classificação operatória» (Piaget & Inhelder, 1993), o que se verifica, analisando as experiências-chave da classificação propostas pelo “Currículo de Orientação Cognitivista” (idem, p. 1) de High Scope, é que há uma correspondência entre as duas primeiras etapas, inerentes ao período que Piaget define como pré-operatório, e a idade das crianças que frequentam a educação pré-escolar. Parece confirmar-se a leitura que Vigostky (1977) produz acerca da abordagem piagetiana, quando defende que, para Piaget, são os estádios de desenvolvimento cognitivo em que os alunos se encontram que deverão determinar as ações educativas que têm lugar nas escolas.

Conclui-se, então, face aos dados apresentados, que qualquer projeto de gestão curricular diferenciada, para a abordagem pedocêntrica, tende a valorizar, apenas, os alunos e as suas singularidades cognitivas e culturais como o polo de uma relação onde, o outro polo desta mesma relação, o património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes culturalmente validado, tende a ser desvalorizado ou, pelo menos, entendido de forma epistemologicamente ingénuo.

Este é o problema que não deixa de afetar, igualmente, os discursos que denunciam as escolas como espaços indiferentes face às diferenças, mesmo que se reconheça estarmos perante uma abordagem distinta acerca da importância educativa do património cultural como um fator incontornável de qualquer projeto de educação escolar. Neste domínio, no entanto, há que distinguir entre os discursos que propõe uma reflexão teórica sobre a problemática em questão, a qual é elaborada e configurada através dos mesmos, e os discursos mais vocacionados para o relato de práticas no âmbito de projetos de educação multicultural. Diremos que o que caracteriza os primeiros é a afirmação da necessidade de olhar para lá das evidências com que se vão tecendo os cotidianos de sociedades culturalmente plurais. São discursos que denunciam também quer o modo como essa pluralidade é ignorada



quer as respostas que, em nome da multiculturalidade, ou tendem a contribuir para legitimar as desigualdades em nome das diferenças ou tendem a olhar de forma benevolente para estas diferenças ou para todos aqueles que são entendidos como os outros diferentes. Hoje e em Portugal, identificam-se discursos deste tipo na reflexão de autores como, entre outros, C. Cardoso (1996), N. Pacheco (1996), L. Souta (1997) S. Stoer e L. Cortesão (1999), A. Peres (1999), Cortesão et al. (2000), M. J. Casa-Nova (2002) ou C. Leite (2002). Há, contudo, que reconhecer a distância que é possível estabelecer entre este tipo de textos e os textos de autores mais direcionados para a divulgação de projetos de educação multicultural, nomeadamente aqueles que se publicaram sob a égide do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, onde destacamos, entre outros, os trabalhos coordenados por Ana Cotrim (1995; 1997) onde se relatam experiências pedagógicas concretas. É numa das obras atrás referidas (Cotrim, 1997) que identificamos alguns exemplos de projetos que permitem compreender como a educação multicultural, pelo menos do ponto de vista das práticas educativas que inspira, não despreza a dimensão epistemológica da relação entre os alunos e o saber, se bem que, como veremos, não deixe de exprimir uma visão muito circunscrita de tal relação. Na obra em questão, constata-se que, no caso das escolas do 1º Ciclo, se descrevem três experiências: (i) uma de valorização de atividades de colaboração entre os alunos que envolvem a resolução de conflitos e a educação para tolerância; (ii) uma segunda experiência, onde, através de atividades na área do que, em 1995/96, se designava por «Meio Físico e Social», permitiu que as crianças contactassem com alguns aspetos da vida ou das realidades culturais específicas tanto de crianças ciganas, como de crianças angolanas, utilizando-se para isso recursos relacionados com as artes visuais e a música (iii); a terceira experiência relata um projeto que envolveu os alunos e as respetivas famílias em que a temática «animais» constituiu o pretexto para o desenvolvimento de um projeto cujas autoras consideram que permitiu o “uso de metodologias ativas de experimentação” (idem, p. 65), em função das quais se propiciou às crianças o desenvolvimento de uma atitude científica e “a otimização de competências em estabelecer interações com o outro” (ibidem). No que diz respeito aos 2º e 3º ciclos relatam-se três projetos, um em Matemática e um outro em Língua Portuguesa, dedicados à aprendizagem cooperativa, mais um terceiro que se desenvolveu em diferentes áreas curriculares subordinado ao tema «Em busca de uma Pedagogia Intercultural». Numa análise global dos projetos relacionados com a aprendizagem cooperativa pode dizer-se que se valorizam, acima de tudo, os

trabalhos de grupo e as experiências de colaboração a partir de situações criadas para esse efeito. Por sua vez, o projeto dedicado à Pedagogia Intercultural, caracteriza-se por contribuir para o alargamento das experiências culturais dos alunos através de um trabalho sobre contos tradicionais de diferentes países lusófonos na área de Língua Portuguesa, através da organização de um fórum intercontinental que estimulou a pesquisa sobre a vida em diversas partes do mundo na área da História e Geografia de Portugal e, ainda, através de outras atividades, também em Língua Portuguesa, de reflexão sobre o racismo. Por fim, há uma referência a uma última atividade que envolveu a colaboração dos professores de Matemática e, mais uma vez, os de Língua Portuguesa no desenvolvimento de um projeto que visava, por um lado, estimular “os alunos a adequar a linguagem verbal à linguagem matemática e vice-versa” (idem, p.106) e, por outro, favorecer o exercício de “competências como distinguir elementos essenciais de elementos acessórios e aplicar técnicas de enriquecimento de texto” (ibidem).

Como se verifica, e independentemente da pertinência e valor educativo dos projetos sumariamente descritos, estes não deixam de se afirmar como exemplos de gestão curricular onde a relação entre os alunos e o saber ocupa um lugar central no desenvolvimento daqueles projetos. No entanto, verifica-se igualmente que essa gestão se encontra confinada a determinadas atividades e temas. Ou seja, se é certo que o património cultural é objeto de atenção distinta daquela que lhe era atribuída nos discursos pedagógicos pedocêntricos, também é certo que essa atenção é excessivamente circunscrita tendo em conta a amplitude dos desafios curriculares onde, nas escolas, se movimentam professores e alunos. Por fim, importa reconhecer que, nos projetos de educação multicultural que descrevemos de forma sumária, nos defrontamos com um outro problema, o qual diz respeito ao facto dos objetos de saber serem o pretexto de um trabalho que os instrumentaliza ao serviço do desenvolvimento de competências que, dada a importância que os professores lhes atribuem, constituem, na prática, as finalidades orientadoras do seu trabalho nas escolas. Neste caso, os objetos de saber são uma espécie de adereços pedagógicos que servem, sobretudo, de pretexto para o desenvolvimento das competências que se relacionam com práticas relacionais abertas aos espaços multiculturais onde vivemos. Trata-se, afinal, de um outro modo de subalternizar o património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes culturalmente validado como um referente do trabalho que os alunos deverão realizar nas escolas.

A afirmação da necessidade dos professores se assumirem como gestores



curriculares é, finalmente, o objeto dos discursos relacionados com as pedagogias compensatórias. São discursos que se constituem como a expressão de estratégias remediativas circunscritas. Ou seja, estratégias em que se decide “retrabalhar as mesmas noções e habilidades” (Perrenoud, 1999, p. 106) já anteriormente trabalhadas, dedicando-lhes, por exemplo, mais tempo, propondo outras explicações ou novas formas de abordar os assuntos e até utilizando materiais de apoio diferentes que permitam superar as dificuldades de aprendizagem vividas pelos alunos. Neste sentido, os professores afirmam-se como gestores curriculares que tendem a privilegiar o tipo de relação que os alunos estabelecem com o saber escolar como foco da sua intervenção, mesmo que, como veremos, estejamos perante a afirmação de uma racionalidade pedagógica de pendor instrucionista que se afirma em todo o seu esplendor através, por exemplo, do programa de «ensino para a mestria» (Schmidt, 1979; Marques, 1998), o qual constitui uma das expressões mais refinadas da abordagem comportamentalista no campo da educação. Não sendo possível circunscrever as pedagogias compensatórias a este programa, é possível considerar, contudo, este programa como uma das manifestações mais emblemáticas daquelas pedagogias. Segundo Trindade e Cosme, acredita-se, no caso do «ensino para a mestria», que “todos os alunos podem aprender, se os seus professores souberem:

- a) realizar corretamente um diagnóstico adequado do seu nível de desempenho escolar, determinando o que eles são capazes de realizar e não necessariamente aquilo que são incapazes de fazer;
- b) identificar quer as tarefas a propor aos alunos, de acordo com o diagnóstico realizado, quer as unidades didáticas sequencializadas em que essas tarefas são subdivididas, de forma a definir-se com exatidão os objetivos a atingir em termos de sequências de comportamentos observáveis que os alunos deverão assumir, garantindo-se assim, ou julgando garantir-se, o controlo da intervenção docente e dos seus resultados;
- c) promover um programa de intervenção, no âmbito do qual monitorizem a transição dos alunos das tarefas menos complexas para as tarefas mais complexas, detetando, neste âmbito, as eventuais dificuldades de aprendizagem destes últimos e propondo, se for caso disso, ou outras estratégias de ensino ou outras atividades para serem realizadas ou, ainda e até, atividades de remediação pedagógica mais criteriosas;
- d) realizar avaliações de tipo sumativo, através das quais seja possível

compreender até que ponto é que o programa de trabalho foi cumprido e como é que foi cumprido” (Trindade & Cosme, 2010, p.35).

Em suma, face a uma tal descrição, não parece ser difícil concluir que o professor, no âmbito de um tal programa, se afirma quer como alguém que gere de forma diferenciada um currículo quer como alguém que o faz investindo no relançamento de uma relação mal sucedida entre os alunos e um determinado objeto de saber ou uma determinada atividade escolar. Em termos da reflexão sobre o professor como gestor curricular estamos perante um desafio diferente daquele que caracteriza quer as propostas educativas de carácter pedocêntrico, quer as propostas difundidas a partir dos projetos de educação multicultural.

No caso das primeiras, e tal como já o defendemos atrás, os objetos de saber e as atividades que os mesmos suscitam tendem a ser desvalorizados face ao peso pedagógico que se atribui às potencialidades cognitivas e às idiossincrasias culturais dos alunos. No caso dos projetos de educação multicultural, esses objetos de saber e essas atividades são perçecionados, por sua vez, em função de uma relação de subordinação instrumental face aos sujeitos da aprendizagem, para os quais não passam de oportunidades de desenvolvimento intelectual e interpessoal.

O ensino para a mestria corresponde, assim, a uma situação onde a dimensão epistemológica do processo de gestão curricular adquire uma importância que, comparada com as duas situações atrás referidas, é inédita. Reformula-se o currículo não apenas para responder às singularidades dos alunos, mas para responder a desafios pedagógicos que, não podendo deixar de salvaguardar tais singularidades, convocam esses mesmos alunos a transcender-se culturalmente. Será mesmo esta exigência que, de algum modo, justifica a necessidade dos professores valorizarem os objetos do saber como objetos de gestão curricular, na medida em que os processos de apropriação das informações, dos instrumentos culturais e dos procedimentos, bem como das atitudes a desenvolver, terá de ter em conta não apenas os sujeitos que aprendem e se formam mas também as particulares epistemológicas e conceituais dos objetos e das atividades escolares, as quais justificam o envolvimento desses sujeitos com estes objetos e estas atividades.

O problema a apontar ao programa de ensino para a mestria não tem a ver, por isso, com a afirmação do professor como alguém que gere de forma diferenciada um currículo, mas com o sentido último do projeto de diferenciação curricular que se protagoniza através desse programa. É que como defendem Trindade e Cosme (2010)



se o programa de «ensino para a mestria» está longe de poder ser identificado como um programa normativo, acaba por ser um programa que se constrói através de uma estratégia de carácter prescritivo onde a diferenciação curricular e pedagógica e a avaliação formativa ocupam aí uma função estratégica fundamental. Enquadrando-se nos domínios próprios do paradigma da instrução, o programa de «ensino para a mestria» distingue-se dos programas educativos tradicionais pelo facto destes utilizarem as estratégias pedagógicas prescritivas para assegurarem a normatividade cultural que os caracteriza, enquanto no caso do «ensino para a mestria» se admite “a possibilidade dos alunos poderem aceder aos objetivos pedagógicos preconizados através de percursos distintos, ainda que sejam os professores a determinar tais percursos. Isto é, o reconhecimento das singularidades dos alunos para promover, de forma mais eficaz, o conjunto de prescrições educativas que os professores determinaram, como sendo as prescrições necessárias à construção dos seus percursos educativos, constitui a principal razão que conduz aquela abordagem a valorizar a diferenciação pedagógica, e subseqüentemente, a avaliação formativa, como eixos estratégicos nucleares que sustentam os projetos de intervenção educativa que se propõem sob a influência da abordagem comportamentalista. Trata-se, se quisermos, de uma conceção de diferenciação pedagógica através da qual se reconhece os alunos como seres diferentes, apenas para determinar as singularidades do processo de prescrição que os professores deverão gerir, como condição do sucesso do mesmo (idem, p. 37).

Na prática o que se constata é que o programa do «ensino para a mestria», mais do que promover o protagonismo pedagógico dos alunos, o que assegura, através da utilização de um determinado tipo de estratégias de diferenciação educativa e de avaliação formativa, é a ampliação do controlo didático exercido pelos professores. O que se pretende é encontrar uma solução eficiente para o insucesso escolar mantendo incólumes os pressupostos concetuais que sustentam o paradigma da instrução.

Neste sentido, defrontamo-nos com um primeiro problema, diríamos mesmo estar perante um paradoxo, já que defendemos a necessidade dos professores se afirmarem como gestores curriculares para que, por sua vez, os alunos se pudessem afirmar, também, como construtores de saberes no quadro de um processo de socialização cultural cujos propósitos e compromissos ideológicos, políticos e culturais não se podem ignorar. O que se verifica, através do exemplo do programa de «ensino para a mestria», é que os professores podem assumir um tal papel, gerindo até o currículo de forma diferenciada, com preocupações substancialmente diferentes

daquelas que se invocaram para justamente legitimar esse mesmo papel. Daí que a questão a discutir não seja a de saber como é que se promove a diferenciação educativa, mas para que serve diferenciar os desafios, as atividades e os apoios no espaço escolar. Só depois de se responder a esta questão é que se torna possível responder à anterior.

Como acabamos de defender é possível que a gestão diferenciada do currículo possa constituir um expediente para instruir eficazmente os alunos. Uma finalidade que recusamos, apoiados numa abordagem que faz depender a possibilidade de aprendizagem dos alunos da possibilidade destes construírem significados acerca do mundo físico e social onde coabitam e das representações que se constroem acerca desse mesmo mundo. Ao contrário do paradigma pedagógico da instrução que promove uma visão demasiado circunscrita da aprendizagem, subordinando a construção do saber por parte dos alunos à transmissão da informação protagonizada pelos professores, defendemos que a construção do saber é um processo mais complexo, mais sinuoso e mais contingente. Depende, certamente, da informação a que os alunos acedem, e não apenas por via dos discursos difundidos pelos seus professores, mas depende, também, de forma decisiva da atividade cognitiva dos alunos e dos recursos culturais que estes possuem para que essa atividade ocorra. É que, e tal como defende Bruner (2000), a realidade exterior aos indivíduos não é independente do olhar através do qual os indivíduos captam essa mesma realidade. O que não significa que esse olhar se desenvolva de forma arbitrária e niilista³. É um olhar singular porque a autoria do mesmo é do sujeito que o constrói tendo por referência o conjunto das relações em que se envolve e os recursos culturais de que dispõe. Ao contrário dos discursos que se opõem a esta abordagem de inspiração construtivista importa afirmar que um tal saber é original no momento em que aquele que o constrói, ao passar a atribuir um significado a uma entidade que até aí lhe era desconhecida, permite que essa entidade passe a existir, para si e pela primeira vez, como uma entidade tangível⁴. Diremos assim que a possibilidade do mundo adquirir,

³ Proferir uma tal afirmação significa que não se tem em conta que as modalidades de produção de significados que utilizamos se constroem quer em função dos constrangimentos intrínsecos referentes aos atributos que permitem caracterizar a espécie humana, quer em função dos constrangimentos impostos pelos sistemas simbólicos acessíveis nos universos culturais em que habitamos (Bruner, 2000).

⁴ Piaget e Inhelder explicam, de forma clara este processo quando afirmam que “No caso do desenvolvimento da criança, **não há plano pré-estabelecido**, mas sim uma **construção progressiva** tal que cada inovação só se torna possível em função da precedente. Poder-se-ia dizer que o plano pré-estabelecido é fornecido pelo modelo do pensamento do adulto, **mas a criança não o compreende antes de o ter reconstruído** e ele próprio é a resultante de uma construção não interrompida, devido a



para cada um de nós, corpo e sentido depende da possibilidade de construirmos significados acerca deste mesmo mundo.

É a partir destes pressupostos que se explica, então, a abordagem em função da qual defendemos que a hipótese dos professores se afirmarem como gestores curriculares implica que estes tenham de valorizar a dimensão epistemológica de uma tal papel. Daí que nos tenhamos distanciado das perspetivas que enfatizam o processo de diferenciação pedagógica em função, apenas, das características cognitivas dos alunos. É que essas características terão de ser tidas em consideração como uma componente de um projeto de educação mais complexo que deverá valorizar, igualmente, os objetos do saber e as suas particularidades. Não se pretende no entanto, e como já escrevemos neste texto, que se selecionem só alguns destes objetos como entidades a privilegiar no âmbito do processo de recriação curricular, tendo em conta o facto de poderem servir de suporte ao desenvolvimento, por parte dos alunos, de um certo tipo de competências que os professores entendam como pertinentes e necessárias no âmbito do processo de desenvolvimento e formação dos seus alunos. Não se nega que tais competências como a cooperação, a pesquisa, a capacidade de debate são parte integrante do património cultural do nosso tempo. O que se discute é se a apropriação de informações entendidas como necessárias, dos instrumentos de mediação cultural, dos procedimentos que estes instrumentos suscitam, e até das atitudes que se estimulam, se pode subordinar, apenas, ao desenvolvimento daquelas e de outras competências como aconteceu no caso dos projetos de educação multicultural a que atrás nos referimos. Diremos até que tais competências podem ser objeto de desenvolvimento sem que se tenha que sacrificar o projeto de apropriação cultural que nas escolas tem lugar como espaço com implicações formativas mais amplas. Para isso acontecer, basta que, como defende Sérgio Niza, as escolas sejam “um lugar de iniciação ao mundo da cultura, à vida social, e não um simulacro” (Baldaia, 2012, p.15). É que se as escolas forem esse lugar, há dicotomias que deixam de fazer sentido (competências e conteúdos, disciplinas informativas e disciplinas formativas ou formação pessoal e social e formação cultural), o que obriga, no entanto, a que os objetos de saber assumam um estatuto nuclear como referência primeira do trabalho educativo mais amplo que os

uma sucessão de gerações, cada uma das quais passou pela infância” (Piaget & Inhelder, 1993, p. 139 – sublinhado nosso)

professores deverão empreender.

Trata-se de um desafio que coloca estes mesmos professores perante “a questão central da correspondência entre os conhecimentos efetivos dos sujeitos e os saberes historicamente constituídos, correspondência essa que deve operar no seio dos sistemas didáticos da instituição escolar” (Brun, 2000, p.22). Neste sentido, o “trabalho do professor é, em certa medida, o inverso do do investigador, uma vez que tem de produzir uma recontextualização dos conhecimentos” (Brousseau, 2000, p. 38). É a partir da afirmação da importância do polo do saber, como fator imprescindível ao desenvolvimento dos tipos de atividade intelectual e relacional dos alunos que sejam capazes de suportar a possibilidade da ocorrência de aprendizagens significativas que se explica quer a teoria dos campos conceituais desenvolvida por Vergnaud (2000), quer a reflexão proposta por Brousseau (2000) em torno dos sentidos e da intencionalidade subjacente à gestão das situações didáticas.

Para Vergnaud, a finalidade de um campo conceitual explica-se em função da necessidade de “gerar uma classificação que assenta na análise das tarefas cognitivas e dos procedimentos que podem ser postos em jogo” (Vergnaud, 2000, p.167) quando um aluno se defronta com um determinado campo conceitual⁵. O que se pretende, tal como Vergnaud o refere, é “fornecer um quadro que permita compreender as filiações e as rupturas entre conhecimentos, nas crianças e nos adolescentes” (idem, p.155). Em confronto com as abordagens que buscam na teoria piagetiana o instrumento de legitimação dos projetos de inovação pedagógica que se pretendem propor, constata-se que, por um lado, se transitou para uma perspetiva mais focalizada numa relação de carácter epistemológico do que numa leitura psicológica dos sujeitos da aprendizagem. Por outro lado, e na continuidade de uma tal opção, recusa-se que o campo do ensino seja “um campo modelável ao bel prazer dos progressos das ciências da criança, que se tornam normativas para o ensino” (Brun, 2000, p. 19). Assim como se recusa que se substituam “os objetos matemáticos a ensinar por conteúdos que relevam das estruturas operatórias definidas por meio da lógica” (ibidem), aproveitando-se “o ensino da matemática para introduzir uma espécie de programa de desenvolvimento operatório” (ibidem). É que não chega compreender

⁵ Para ilustrar o que entende por campo conceitual, Vergnaud refere-se, como exemplo, ao “campo conceptual das estruturas aditivas, o conjunto das situações que exigem uma adição, uma subtração ou uma combinação destas duas operações e, para as estruturas multiplicativas, o conjunto das situações que exigem uma multiplicação, uma divisão ou uma combinação destas duas operações” (Vergnaud, 2000, p. 167).



e descrever “as operações do pensamento” (idem, p. 181) como operações dissociadas das “informações pertinentes” (ibidem) que se exprimem “em termos de objetos (argumentos), de propriedades e de relações (funções proposicionais), de teoremas (proposições)” (ibidem). Ou seja, as inferências, o planeamento das operações a realizar, a avaliação das estratégias utilizadas e a plausibilidade dos resultados, como operações do pensamento, deixam de poder ser encaradas como questões circunscritas ao domínio cognitivo para passarem a ser questões relacionadas com atividades didáticas, já que a sua afirmação é contingente com os desafios culturais que o sujeito deve enfrentar. Uma proposição que explica a importância que Brousseau atribui à “intenção didática” (Brousseau, 2000, p. 49), tendo em conta que “um meio sem intenções didáticas é manifestamente insuficiente para induzir no aluno todos os conhecimentos culturais que se deseja que ele adquira” (ibidem). Daí que o professor deva provocar “no aluno as adaptações desejadas, através de uma escolha judiciosa dos «problemas» que propõe” (idem, p. 49).

Em suma, a perspetiva destes autores permite justificar a necessidade dos professores pensarem a sua atividade como gestores curriculares já não a partir de uma focalização exclusiva nos sujeitos da aprendizagem, mas numa relação entre estes e os objetos do saber que tende a valorizar de forma tão conseqüente quanto exigente o protagonismo dos primeiros em função do modo como se propõem e gerem os desafios culturais a que estes são sujeitos.

Conclusão

Face ao quadro concetual descrito constata-se, então, que, do ponto de vista das suas responsabilidades como gestores curriculares, a possibilidade dos professores identificarem os desafios educativos particulares que dizem respeito às singularidades da relação entre cada um dos seus alunos e os objetos de saber sobre os quais estes se debruçam, amplia-se no momento em que estes desafios passam a ser abordados, também, em função da análise e compreensão das vicissitudes históricas do próprio processo de construção, afirmação e desenvolvimento daqueles objetos de saber.

Em larga medida, é a partir desta afirmação que pensamos que a atividade docente como uma atividade de gestão curricular é, por inerência epistemológica, uma atividade que suscita uma abordagem diferenciada quer do ponto de vista de um tipo de planificação que apoie o desenvolvimento do trabalho dos alunos, quer do ponto de

vista das estratégias e instrumentos que se relacionam com este trabalho, quer, ainda, do ponto de vista da regulação e avaliação de um tal trabalho. Por outro lado, afirma-se, igualmente, a dimensão inclusiva de uma tal atividade. A reivindicação de uma gestão curricular diferenciada deixa de estar subordinada, apenas, a propósitos educativos compensatórios para se construir como uma atividade que deverá permitir a cada um, independentemente do que é e do que sabe, defrontar-se com desafios escolares significativos. Neste sentido, os projetos de gestão curricular, identificados como projetos de diferenciação curricular inclusivos, terão que envolver os alunos como atores cuja relação com estes projetos os conduz a participar no processo de recriação dos mesmos. Isto significa que atribuímos aos professores quer a responsabilidade estratégica pela definição dos projetos curriculares quer a responsabilidade pedagógica pela criação das condições educativas e logísticas que sejam necessárias para que os seus alunos possam vir a ser co-responsáveis, no âmbito das respetivas turmas, pela operacionalização de tais projetos curriculares. Contribuir para a construção da turma como uma comunidade de aprendizagem onde a gestão do currículo é objeto de cooperação entre professores e alunos, e destes entre si, transforma-se, por isso, numa tarefa inevitável dos primeiros. Uma tarefa que, como já o afirmamos anteriormente, decorre de opções pedagógica prévias em função das quais se defende que os alunos, independentemente de serem crianças, jovens ou adultos, aprendem e formam-se à medida que constroem outros significados sobre a realidade e os discursos que se desenvolvem sobre esta mesma realidade. Uma tarefa que depende, de forma decisiva, quer do contato com outros olhares, imediatos ou distantes, presentes ou diferidos, mais e menos elaborados, quer do contato com outros instrumentos de mediação, tangíveis ou simbólicos, que possam permitir que os alunos, todos os alunos, realizem esse investimento de transcendência cultural que as escolas lhes deverão proporcionar.

Tal como o temos vindo a referir, um investimento desta natureza que obriga os professores a ter que decidir, em sede de decisão curricular, o que se espera que os professores aprendam, obriga, igualmente, a compreender que nem todos vão aprender as mesmas coisas, que nem todos vão aprender da maneira, que nem todos vão aprender ao mesmo tempo. Trata-se de uma constatação, mais ou menos, evidente, ainda que o seja, muitas vezes, valorizando-se, apenas, as singularidades dos alunos. Neste artigo, e sem negarmos a necessidade de reconhecermos tais singularidades, o que afirmamos foi que a gestão diferenciada dos desafios curriculares que propomos aos alunos depende, também, do reconhecimento das



particularidades epistemológicas dos objetos do conhecimento. É que resumir um texto em Ciências não pressupõe o mesmo tipo de atividade intelectual do que o resumo de um texto em História, tal como as estratégias de raciocínio em Matemática não são as mesmas estratégias de raciocínio que utilizamos quando escrevemos um ensaio filosófico. Na realidade ninguém resume ou raciocina de forma abstrata. Todas as atividades intelectuais ocorrem por referência a um objeto de saber, o qual, devido às suas particularidades e à familiaridade que mantemos com o mesmo, acabam por afetar também o modo como estas atividades se desenvolvem. De igual modo, quando na área curricular da Química os alunos mostram dificuldades em compreender os modelos corpusculares da matéria, importa reconhecer que não estamos perante um problema cognitivo. Em rigor estamos perante um problema cultural que, como qualquer outro problema desta natureza, possui, também, uma dimensão cognitiva. Não foi por acaso que Aristóteles ou, mais tarde, Descartes rejeitaram o facto de a matéria ser composta “por partículas unidas entre si segundo certas leis, separadas por um espaço vazio e que as mudanças que experimenta se explicam a partir da interação entre elas (Pozo & Crespo, 2009, p. 145). O próprio Newton, apesar da importância que teve na emergência e afirmação da Física e do paradigma científico moderno, não deixava de aceitar um modelo explicativo sobre os átomos “baseado na mecânica” (ibidem), continuando “apegado a crenças «medievais» e «pré-científicas», como a transmutação ou o fabuloso poder da alquimia” (ibidem).

É perante estes factos que os professores necessitam de compreender os desafios e os obstáculos com que os alunos se confrontam no decurso das aprendizagens que deverão realizar numa dada área de saber, de forma a compreender as etapas científicas dos percursos que se foram desenvolvendo nessas áreas, os quais, podendo servir de referência à compreensão das leituras e das soluções que os alunos vão propondo, acabarão por constituir um utensílio decisivo ao serviço das aprendizagens. É sobre esta constatação que repousa a proposta que fazemos neste texto, no qual defendemos que a diferenciação educativa terá que ser entendida, também, como um desafio epistemológico no âmbito do processo mais amplo de gestão curricular que deverá favorecer a afirmação, nas escolas, de práticas educativas diferenciadas.

Referências Bibliográficas

- Ausubel, David P (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Baldaia, António (2012). «Sérgio Niza: Os professores têm que tomar consciência da sua força» (entrevista). *A Página da educação, nº 198 (Série II)*, 6-17.
- Barroso, João (1995). *Os liceus: Organização pedagógica e administração (1836-1960) – Vol. I*. Lisboa: FCT/JNICT
- Brousseau, G. (2000). Fundamentos e métodos da didáctica da matemática. Em Brun, J. (Dir.), *Didáctica das matemáticas* (pp.35 - 113). Lisboa: Instituto Piaget.
- Bruner, Jerome (2000). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Brun, J. (2000). Evolução das relações entre a psicologia do desenvolvimento cognitivo e a didáctica da matemática. Em Brun, J. (Dir.), *Didáctica das matemáticas* (pp.17 - 33). Lisboa: Instituto Piaget.
- Cardoso, Carlos (1996). *Educação multicultural: Percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editores.
- Casa-Nova, Maria José (2002). *Etnicidade, género e escolaridade: Estudo em torno das socializações de género numa comunidade cigana da cidade do Porto*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Charlot, Bernard (2000). *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Claparède, Édouard (1931). *L'éducation fonctionnelle*. Neuchatel: Delachaux & Niestlé, S.A.
- Claparède, Édouard (1972). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale I: Le développement mental* (11ª edição). Neuchatel: Delachaux & Niestlé, S.A.
- Cortesão, Luíza et al. (2000). *Nos bastidores da formação: Contributo para o conhecimento da situação actual da formação de adultos para a diversidade em Portugal*. Lisboa: Celta Editora.
- Cosme, Ariana (2009). *Ser professor: A acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Porto: LivPsic.
- Cotrim, Ana e al. (1995). *Educação intercultural: Abordagens e perspectivas*. Lisboa: Ministério da Educação – Secretariado Coodenador dos Programas de Educação Multicultural.
- Cotrim, Ana (1995). *Relatos de experiências*. Lisboa: Ministério da Educação – Secretariado Coodenador dos Programas de Educação Multicultural.



- Cousinet, Roger (1978). *A educação nova*. Lisboa: Moraes Editores.
- Decroly, Jean-Ovyde (1965). *La fonction de globalisation et l'enseignement*. Édition Desoer.
- Dubreucq, F. (1994). Jean-Ovyde Decroly (1871-1932). Em Morsy, Z. (Coord.), *Penseurs de l'Éducation* (p. 161-173). Paris: Éditions UNESCO (Rêvue trimestrielle de l'éducation, 85-86).
- Ferrière, Adolphe (1934). *A Escola Activa*. Porto: Editora Educação Nacional.
- Hohmann, Mary; Banet, Barnet; Weikart, David P. (1987). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian.
- Leite, Carlinda (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: F.C.G.
- Marques, Ramiro (1998). *A arte de ensinar – Dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Meirieu, Phillipe (2002). *A pedagogia entre o dizer e o fazer*. Porto Alegre: Artmed.
- Pacheco, Natércia (1996). Da luta anti-racista à educação intercultural. *Inovação*, vol. 9, nº 1 e 2, 53-62.
- Peres, Américo (1999). *Educação intercultural: Utopia ou realidade? Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: Integração de minorias migrantes na escola* (Genebra e Chaves). Porto: Profedições.
- Perrenoud, Phillipe (1999). *Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, Phillipe (2000). *Pedagogia diferenciada: Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, Jean; Inhelder, Barbel (1993). *A psicologia da criança*. Porto: Edições ASA.
- Pozo, Juan I; Crespo, M. A. Gómez (2009). *A aprendizagem e o ensino de ciências*. Porto Alegre: Artmed.
- Schmidt, M. (1979). *Mastery learning: Theory, research and implementation*. Ontario: Ministry Education
- Souta, Luís (1997). *Multiculturalidade & Educação*. Porto: Profedições.
- Stoer, Steve; Cortesão, Luíza (1999). «Levantando a pedra»: *Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tomlinson, Carol Ann (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade*. Porto: Porto Editora.



- Trindade, Rui (2012). *O Movimento da Educação Nova e a reinvenção da Escola: Da afirmação de uma necessidade aos equívocos de um desejo*. Porto: Editorial Universidade do Porto
- Trindade, Rui; Cosme, Ariana (2010). *Educar e aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão
- Vergnaud, G. (2000). A teoria dos campos conceptuais. Em Brun, J. (Dir.), *Didáctica das matemáticas* (pp.155 – 191). Lisboa: Instituto Piaget.
- Vigotsky, Lev S. (1977). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Em Luria, Leontiev, Vigotsky et al. (Ed.). *Psicologia e Pedagogia I* (p. 31-50). Lisboa: Editorial Estampa.