

CURRÍCULO, ENTRE O COMUM E O SINGULAR

Márcia Angela da Silva Aguiar
Antônio Flávio Barbosa Moreira
José Augusto de Brito Pacheco
(Organizadores)



**Márcia Angela da Silva Aguiar
Antônio Flávio Barbosa Moreira
José Augusto de Brito Pacheco**
(Organizadores)

**CURRÍCULO: ENTRE O COMUM
E O SINGULAR**

ANPAE

ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação

Editora

Lúcia Maria de Assis, (UFG), Goiânia, Brasil

Editora Associada

Daniela da Costa Britto Pereira Lima, (UFG), Goiânia, Brasil

Conselho Editorial

Almerindo Janela Afonso, Universidade do Minho, Portugal

Bernardete Angelina Gatti, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Brasil

Candido Alberto Gomes, Universidade Católica de Brasília (UCB)

Carlos Roberto Jamil Cury, PUC de Minas Gerais / (UFMG)

Célio da Cunha, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Brasil

Edivaldo Machado Boaventura, (UFBA), Salvador, Brasil

Fernando Reimers, Harvard University, Cambridge, EUA

Inés Aguerrondo, Universidad de San Andrés (UdeSA), Buenos Aires, Argentina

João Barroso, Universidade de Lisboa (ULISBOA), Lisboa, Portugal

João Ferreira de Oliveira, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil

João Gualberto de Carvalho Meneses, (UNICID), Brasil

Juan Casassus, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile

Licínio Carlos Lima, Universidade do Minho (UMinho), Braga, Portugal

Lisete Regina Gomes Arelaro, Universidade de São Paulo (USP), Brasil

Luiz Fernandes Dourado, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil

Márcia Angela da Silva Aguiar, (UFPE), Brasil

Maria Beatriz Moreira Luce, (UFRGS), Brasil

Nalú Farenzena, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil

Rinalva Cassiano Silva, (UNIMEP), Piracicaba, Brasil

Sofia Lerche Vieira, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Brasil

Steven J Klees, University of Maryland (UMD), Maryland, EUA

Walter Esteves Garcia, Instituto Paulo Freire (IPF), São Paulo, Brasil

XII Colóquio sobre Questões Curriculares/VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo/II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

Sobre a Biblioteca Anpae

A coleção Biblioteca ANPAE constitui um programa editorial que visa a publicar obras especializadas sobre temas de política e gestão da educação e seus processos de planejamento e avaliação. Seu objetivo é incentivar os associados a divulgar sua produção e, ao mesmo tempo, proporcionar leituras relevantes para a formação continuada dos membros do quadro associativo e o público interessado no campo da política e da gestão da educação.

Ficha Catalográfica

AG282c

Currículo: entre o comum e o singular - Organização: Márcia Angela da Silva Aguiar, Antônio Flávio Barbosa Moreira, José Augusto de Brito Pacheco [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

ISBN 85-87987-09-7

Formato: PDF, 340 páginas

1. Educação. 2. Currículo. 3. Estudos Curriculares. I. Aguiar, Márcia Angela da, II. Moreira, Antônio Flávio Barbosa. III. Pacheco, José Augusto de Brito. IV. Título

CDU 37.01(06)

CDD 375

Todos os arquivos aqui publicados são de inteira responsabilidade dos autores e coautores, e pré-autorizados para publicação pelas regras que se submeteram ao XII Colóquio sobre Questões Curriculares/VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo/II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares. Os artigos assinados refletem as opiniões dos seus autores e não as da Anpae, do seu Conselho Editorial ou de sua Direção.

Endereço para correspondência

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Centro de Educação da Universidade Nacional de Brasília
Asa Norte s/n Brasília, DF, Brasil, CEP 70.310 - 500
<http://www.anpae.org.br> | E-mail: publicacao@anpae.org.br

Serviços Editoriais

Planejamento gráfico, capa e editoração eletrônica:
Carlos Alexandre Lapa de Aguiar.

Nossa página na Web: www.coloquiocurriculo.com.br

Distribuição Gratuita

Sumário

Introdução <i>Márcia Angela da Silva Aguiar, Antonio Flávio Barbosa Moreira, José Augusto de Brito Pacheco</i>	6
I - A importância dos estudos curriculares em África <i>Hildizina Norberto Dias</i>	9
II – Ideologia reacionária na educação <i>Luiz Antônio Cunha</i>	36
III - Teorias curriculares: entre o estado e o sujeito <i>José A. Pacheco</i>	63
IV - Currículo e políticas educacionais contemporâneas: que papel para o professor? <i>José Carlos Morgado</i>	85
V - Cenários de inovação para a educação na sociedade digital: literacia digital dos docentes do ensino superior no brasil e portugal <i>Bento Duarte da Silva</i>	102
VI - Diferença e relevância no currículo: diferenciar em função da relevância? <i>Francisco Sousa</i>	127
VII - Proposta curricular para a formação de formadores no mestrado profissional <i>Marli André</i>	144
VIII - Permanência dos estudantes no ensino superior a distância: conceitos e fatores <i>Filipa Seabra</i>	156
IX - Currículos em espaços não-escolares: aprendizagens cotidianas, justiça cognitiva e democracia <i>Inês Barbosa de Oliveira</i>	174

- VI -

DIFERENÇA E RELEVÂNCIA NO CURRÍCULO: DIFERENCIAR EM FUNÇÃO DA RELEVÂNCIA?

Francisco Sousa¹⁰⁰

OS MENINOS DO AUTOCARRO VERMELHO (PRÓLOGO)

No ano escolar de 1979/80, três estudantes do quinto ano de escolaridade apanhavam, na aldeia em que residiam, um autocarro que os conduziria à escola, situada a cerca de 20 quilómetros de distância.

O autocarro parte às seis horas e trinta minutos. Nos dias mais curtos do ano, a luz artificial disponível a essa hora não permite distinguir com clareza a cor do autocarro. Mas sabe-se que é vermelho. Não é, portanto, um *school bus* amarelo dos filmes americanos, nem tão-pouco um autocarro escolar. É um normal autocarro, que inclui estudantes entre os seus passageiros, além de funcionários públicos a caminho do posto de trabalho, domésticas a caminho de uma jornada de compras, idosos a caminho do posto de receção das suas pensões, entre outros.

À medida que o autocarro se aproxima da escola, o dia vai ficando mais claro. Mais passageiros vão entrando, mas já não estudantes. Os estudantes que moram mais perto da escola deslocam-se por outros meios: uns nos automóveis dos pais, outros (os que moram bem perto) a pé e

¹⁰⁰ Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores e CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança (Portugal)
francisco.jr.sousa@uac.pt

outros em autocarros azuis – de itinerário mais curto e horário mais conveniente.

O autocarro vermelho para junto da escola às sete horas e quarenta e cinco minutos. Saem então os poucos estudantes que nele viajavam e quase passavam despercebidos. Alguns deles terão a primeira aula já às oito. Outros, só às dez.

INTRODUÇÃO

O breve relato exposto no prólogo é simultaneamente literal e metafórico – literal porque os factos relatados ocorreram mesmo; metafórico porque a sua apresentação antecede não um texto focado na situação específica dos estudantes que viveram ou vivem experiências semelhantes, mas sim um texto motivado por uma preocupação mais geral. Neste sentido, o autocarro vermelho funciona aqui, sobretudo, como metáfora representativa da pouca visibilidade de certas experiências, características e identidades de alguns alunos, comparadas com outras, acerca das quais se fazem insistentes reivindicações de atenção no campo curricular, com base no princípio de que o currículo deve ser sensível à diferença.

Segundo Richardson (2000), a metáfora é a espinha dorsal do que se escreve em Ciências Sociais, sem que os cientistas sociais tenham sempre consciência disso, pois muitas vezes usam determinados termos – como, por exemplo, “fundamento” e “enquadramento” – pressupondo a existência de uma relação literal entre esses mesmos termos e a realidade a que se referem quando essa relação é, afinal, metafórica, porque os termos em causa foram importados para as Ciências Sociais a partir de domínios nos quais têm um sentido mais literal, como a construção civil e a pintura. Como explicam Oldfather & West (1994), a metáfora é particularmente útil na representação original de similaridades entre determinados fenómenos e na compreensão da estrutura profunda das mesmas. Na área mais específica das Ciências da Educação, a importância da metáfora não é menos reconhecida: “a educação é um campo onde as metáforas desempenham um papel fundamental” (Mouraz, 2013, p. 38).

À luz destes pressupostos, a metáfora do autocarro vermelho representa – com uma clareza dificilmente superável por formas mais literais de expressão – a reduzida visibilidade das experiências a que estiveram sujeitos os meninos do autocarro vermelho e das experiências de outros estudantes que tendem a escapar à atenção de quem trabalha sobre o currículo. Enquanto representação de fenómenos pouco visíveis,

a metáfora do autocarro vermelho equivale, portanto, à metáfora da pedra levantada, usada por Stoer & Cortesão (1999): tal como existem, debaixo das pedras que se encontram nas praias e nas florestas, seres vivos que passam despercebidos quando se olha superficialmente para a paisagem, nas escolas encontram-se estudantes cujas experiências, devido à sua reduzida visibilidade, passam despercebidas em muitas análises. Os já referidos estudantes que passam muito tempo em transportes públicos nas suas deslocações entre casa e escola, pequenos grupos de imigrantes oriundos de determinado país que estudam em escolas maioritariamente frequentadas por imigrantes oriundos de outro país, bem como outros protagonistas de “diferenças subtis” (Burbules, 1997, p. 99), constituem-se como grupos ultraminoritários e são dotados de pouco poder reivindicativo. Arriscam-se, por isso, a situações de exclusão, ainda mais do que os grupos mais numerosos que, embora não dominantes, podem mais facilmente, por razões de dimensão e visibilidade, entre outras, criar condições para que as suas vozes sejam consideradas nas decisões curriculares.

Além disso, a metáfora do autocarro vermelho refere-se a experiências dificilmente redutíveis à categorização. De facto, o que torna os meninos do autocarro vermelho diferentes dos colegas não é facilmente explicável à luz dos discursos sobre a diferença que têm predominado na produção académica, que tendem a ser organizados em torno de categorias de raça, etnicidade, religião, género e orientação sexual.

Essa abordagem categorial à diferença tem sido criticada por vários autores, que lhe têm apontado várias limitações, associadas, entre outros aspetos, à arbitrariedade das categorizações (Burbules, 1997) e à sua insensibilidade em relação a aspetos identitários que são significativos para quem os assume mas não correspondem às já referidas categorias predominantes nos discursos sobre a diferença, ou seja, configuram uma identidade não ostensiva (Sousa, 2008; 2013a). Considerando que a identidade consiste, em parte, na integração em grupos de pertença ou de referência (Pinto, 1991), implicando o agrupamento de indivíduos com base em características comuns, alguns autores demarcam-se ainda mais da abordagem categorial, dissociando os conceitos de diferença e identidade, o que abala um pressuposto comumente aceite – o pressuposto segundo o qual a diferença é “aquilo que separa uma identidade da outra” (Woodward, 2000, p. 41). Assumindo essa demarcação, Paraíso (2010), baseada na obra de Deleuze, sugere uma abordagem à diferença que não é dependente do conceito de identidade, mas sim focada no reconhecimento da singularidade e da transgressão.

Esta última abordagem parte, no entanto, do reconhecimento de que “o pensamento curricular é, na contemporaneidade, um pensamento identitário” (p. 591), com base no qual “buscamos o comum sob a diferença” (p. 592), ou seja, é um pensamento que “identifica pessoas e grupos para, em seguida, agrupá-los como diferentes” (p. 592).

O presente texto inspira-se noutros trabalhos cujos autores refletem sobre a diferença, no plano educativo e curricular, evitando o agrupamento de indivíduos considerados, de alguma forma, idênticos entre si, isto é, evitando a racionalidade categorial. Além disso, aborda algumas questões de diferenciação curricular, considerando que, no campo do currículo, esta última é uma forma privilegiada de atender à diferença. Aborda ainda o conceito de relevância curricular, discutindo a sua importância em abordagens à diferenciação curricular não orientadas pela racionalidade categorial.

A próxima secção identifica diferentes formas de encarar a diferença na sua relação com o currículo e propicia uma breve discussão das mesmas, enfatizando a diferenciação curricular enquanto resposta à diferença. Segue-se uma secção focada na relevância curricular. São explicitadas várias propostas de concetualização desta última e são apresentados alguns comentários sobre semelhanças e diferenças entre essas mesmas propostas, com especial atenção às dimensões da relevância consideradas pelos proponentes.

ALGUMAS TENDÊNCIAS DE CONCETUALIZAÇÃO DA DIFERENÇA E DA DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR

Uma das principais características do currículo é a sua imparável sujeição à diferença. Tudo o que é curricular difere, incluindo a própria noção de currículo, sujeita a inúmeras definições, enraizadas em diferentes pressupostos teóricos, algumas das quais – consideradas mais representativas – preenchem frequentemente as primeiras páginas dos manuais de iniciação aos Estudos Curriculares. No presente texto assume-se a noção de currículo defendida por Roldão (1999): o currículo é um corpo de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias.

O currículo também difere em função da geografia. Diferentes países adotam currículos diferentes, sem prejuízo de uma relativa sujeição do currículo à globalização, promotora de alguma convergência (Anderson-Levitt, 2008). No interior dos países geram-se tensões entre tendências centralizadoras relativamente à decisão curricular e tendências mais descentralizadoras, mais abertas à regionalização curricular e/ou ao

exercício de variados graus de autonomia curricular por dirigentes de escolas e professores. Essas tendências, por sua vez, associam-se a diferentes graus e tipos de regulação curricular (Kuiper & Berkvens, 2013). Ora uma regulação mais forte, assente num maior protagonismo do poder central na decisão sobre o que deve ser ensinado; ora uma regulação mais ligeira, facilitadora de decisões curriculares mais descentralizadas. Ora uma regulação “à entrada”, através da prescrição pormenorizada de objetivos e conteúdos, ora uma regulação “à saída”, através da ação de equipas de inspeção e/ou da aplicação de regimes de avaliação externa padronizada, que, retroativamente, exercem uma forte influência sobre o que é ensinado e, concomitantemente, sobre o que é excluído do currículo. Estudos que se debruçam sobre a possível existência de um currículo nacional nos Estados Unidos da América (e.g., Apple, 1993), sobre a Base Curricular Comum para o Ensino Básico no Brasil (e.g., Sússekind, 2014), sobre a autonomia curricular (Morgado, 2000; Morgado & Sousa, 2010; Sousa, 2013b) e sobre a regionalização curricular nas regiões autónomas portuguesas (Alonso & Sousa, 2012; Carvalho, 2009; Sousa, 2007a, 2014) constituem exemplos de trabalhos através dos quais alguns curriculistas abordam a diferença no currículo prestando especial atenção a diferentes políticas de regulação curricular.

As políticas de (des)regulação curricular não são lineares nos seus efeitos. Como sublinham Kuiper & Berkvens (2013), ao comentarem um conjunto de estudos sobre equilíbrio entre regulação curricular e liberdade em vários países da Europa, “a disponibilização de espaço de decisão curricular a escolas e professores (...) não implica necessariamente a utilização desse mesmo espaço pelas escolas e pelos professores” (p. 16). Os autores sugerem que a não assunção de maior protagonismo por professores e dirigentes escolares em situações nas quais poderiam participar mais nas decisões sobre o currículo poderá dever-se à falta de domínio de determinadas competências ou a algum sentimento de insegurança relativamente às funções de gestão curricular que é necessário exercer nesse tipo de situações. Poderá também resultar de constrangimentos associados à pressão exercida por uma forte regulação “à saída” e/ou de hábitos muito enraizados de trabalho guiado pelos manuais escolares, que resultam numa “prescrição autoimposta” (Kuiper, Nieveen & Berkvens, 2013, p. 159).

Diferentes formas de abordar o currículo na sala de aula emergem de diferentes perfis profissionais assumidos por professores – ora perfis mais técnicos, no contexto dos quais os professores tendem a posicionar-se como aplicadores de currículos produzidos por outros atores, ora perfis

com orientação mais crítica ou ativista, que pressupõem o questionamento do currículo enquanto entidade cuja construção está fortemente sujeita às relações de poder existentes na sociedade (Morgado, 2005; Sachs, 2001).

Diferentes tipos de justificação podem legitimar decisões curriculares tomadas a vários níveis (macro, meso, micro), pela invocação de razões ora mais relacionadas com as características e as necessidades da sociedade, ora mais relacionadas com as características, as necessidades e os interesses dos estudantes. Neste sentido, a justificação curricular – considerada por alguns autores (e.g., Gaspar & Roldão, 2007; Ribeiro, 1993) como uma etapa fundamental do processo de desenvolvimento curricular – relaciona-se diretamente com questões de relevância curricular, que serão aprofundadas mais adiante.

Mas, mais do que as diferenças associadas a fatores geográficos, a diferentes políticas de regulação curricular, a diferentes perfis profissionais e a diferentes bases de legitimação das opções curriculares, são as diferenças entre estudantes que têm sido alvo de mais estudos e debates no campo dos Estudos Curriculares e em campos afins. Aliás, a atenção à diferença entre estudantes não é recente. Tem-se verificado desde os primeiros estudos sistemáticos do currículo e dos seus processos de construção. Além disso, a diferenciação curricular foi proposta logo pelos primeiros curriculistas enquanto resposta à referida diferença. Segundo Apple (1990), o trabalho de Bobbitt foi orientado pelo pressuposto de que “o currículo necessitava de ser diferenciado para preparar indivíduos de diferentes capacidades e inteligência para uma variedade de funções específicas na vida adulta” (p. 75).

Esta conceção estratificadora da diferenciação curricular tem persistido até à atualidade, manifestando-se, ora de forma mais explícita ora de forma mais implícita, no encaminhamento de alunos com diferentes níveis de aproveitamento para diferentes vias de estudo, curricularmente diferenciadas – umas mais exigentes e socialmente prestigiadas, outras menos socialmente prestigiadas porque mais baseadas na preparação para o exercício, a curto prazo, de uma atividade profissional do que para o ingresso no ensino superior. Aliás, muitos discursos assumem uma noção de diferenciação curricular como sinónimo de tracking ou agrupamento por níveis, parecendo não admitir a possibilidade de uma diferenciação curricular não estratificadora, baseada em princípios de equidade (Roldão, 2003; Sousa, 2007b, 2010).

As consequências da referida estratificação curricular têm sido estudadas em diversos contextos, destacando-se os estudos baseados em análises dos dados gerados pelo Programme for International Student

Assessment (PISA), que frequentemente relacionam essa mesma estratificação com o desempenho geral dos sistemas educativos (medido pelos resultados dos testes aplicados no contexto do próprio PISA) e com questões de equidade.

No que diz respeito ao PISA 2009, salienta-se que os sistemas escolares que separam os estudantes mais cedo por vias educativas diferenciadas evidenciam níveis mais baixos de equidade, mas não alcançam níveis mais elevados de desempenho médio do que os sistemas que fazem essa separação mais tarde nos percursos escolares dos estudantes. (OECD, 2010, p. 35)

No PISA 2012, manteve-se o mesmo tipo de relação entre as três variáveis – estratificação, desempenho geral dos sistemas educativos e equidade. Assim, verifica-se que a estratificação horizontal entre escolas está negativamente relacionada com a equidade em termos de oportunidades educativas. O impacto do estatuto socioeconómico dos estudantes e/ou das escolas no respetivo desempenho é mais forte em sistemas educativos nos quais se separam os estudantes por níveis, nos quais essa separação ocorre mais precocemente, nos quais um maior número de alunos frequenta cursos de formação profissional, nos quais um maior número de alunos frequenta escolas academicamente seletivas, ou nos quais um maior número de estudantes frequenta escolas que transferem alunos com reduzido aproveitamento ou com problemas de comportamento para outras escolas. (OECD, 2013, p. 36).

Independentemente dos resultados destes estudos, é de salientar que as diferenças que servem de justificação a políticas e práticas de diferenciação curricular (estratificadora, neste caso) são sobretudo diferenças no aproveitamento dos estudantes, o que não impede alguns estudos baseados em análises dos dados gerados pelo PISA de se debruçarem sobre outras dimensões da diferença, tais como a diversidade de género (Dronkers & Kornder, 2014) e diversidade étnica, medida pela quantidade de nacionalidades de origem dos estudantes que frequentam determinada escola (Dronkers, van der Velden & Dunne, 2012).

O PISA, enquanto programa promovido por uma poderosa organização internacional orientada para o desenvolvimento económico, tem sido alvo de análises críticas que problematizam os seus objetivos e os seus métodos, além de discutirem as conceções de qualidade e equidade que veicula. Tais análises têm enfatizado o papel do PISA enquanto instrumento ao serviço de uma governança global da educação que altera o significado da educação pública “de um projeto focado na formação de cidadãos nacionais e no fomento da solidariedade social para um projeto

comandado por exigências económicas e por orientações relativas ao mercado de trabalho” (Meyer & Benavot, 2013, p. 10). Para Libanori (2015), o PISA, além de homogeneizar políticas educativas a nível mundial, induz práticas discursivas que visam a propagação da racionalidade instrumental na educação e a padronização de conhecimentos e habilidades em função de imperativos económicos.

Muitos estudos sobre a diferença em contexto educativo demarcam-se desta racionalidade instrumental, ancorando o estudo de determinadas dimensões da diferença – tais como a diversidade cultural e a diversidade de género – mais em princípios de educação inclusiva e democrática do que em pressupostos de performatividade, entendida como forma de regulação baseada na prescrição de metas, na prestação de contas e na comparação, enfatizando mais os resultados do que as complexidades do processo educativo e implicando uma permanente vigilância e pressão sobre os indivíduos e as organizações para que aumentem a produtividade (Ball, 2003).

O trabalho académico sobre a diferença e sobre o currículo que é realizado de forma não subordinada à racionalidade instrumental e à cultura da performatividade assenta, então, noutros tipos de pressupostos, geralmente associados à defesa da inclusão, da equidade e da não discriminação. Por exemplo, Canen & Oliveira (2002) justificam a mobilização do multiculturalismo crítico no contexto dos Estudos Curriculares com a necessidade de

ir além da valorização da diversidade cultural em termos folclóricos ou exóticos, para questionar a própria construção das diferenças e, por conseguinte, dos estereótipos e preconceitos contra aqueles percebidos como “diferentes” no seio de sociedades desiguais e excludentes. (p. 61)

Invocando princípios semelhantes, Corazza (2005) caracteriza assim um pós-curriculo, isto é, um currículo inspirado pelas teorias pró-críticas em educação:

Os conceitos e critérios de um pós-curriculo possuem potencial e carga políticas. Eles apontam para a valorização social e financeira do magistério, para a distribuição prioritária de recursos aos marginalizados, para políticas de eliminação de todas as desigualdades de oportunidades e de desempenhos, para as dinâmicas da diferença e as experiências inquietantes da alteridade. (p. 106)

Como já foi sugerido, por vezes as situações de desigualdade de oportunidades de acesso ao currículo e de sucesso escolar são pouco visíveis, por serem vividas por indivíduos ou pequenos grupos

extraordinariamente minoritários ou à margem das categorias com base nas quais habitualmente se caracteriza a diferença em contexto educativo. Tão pouco minoritários e tão pouco propícios à categorização que escapam à atenção dos decisores curriculares, a todos os níveis (do macro ao micro), e dos curriculistas, mesmo daqueles que se interessam especialmente pelo estudo da diferença na escola e das suas implicações curriculares. Tentar garantir a não marginalização das diferenças mais subtis através da categorização de múltiplas identidades híbridas e de sucessivos níveis de subcategorização seria certamente um empreendimento improdutivo, quicá uma missão impossível, face ao elevado grau de complexidade, incompletude e arbitrariedade das taxonomias daí resultantes.

Assim sendo, talvez valha a pena pensar sobre a diferença, e sobre as suas implicações curriculares, menos com a preocupação de caracterizar e organizar as múltiplas formas de ser diferente e mais com a preocupação de construir, discutir, desconstruir, reconstruir e melhorar ferramentas que possibilitem uma mais refinada atenção à diferença em contexto educativo e práticas de diferenciação curricular mais inclusivas e mais justas. Como foi sugerido noutra publicação (Sousa, 2013a), a Teoria e Desenvolvimento Curricular trabalha há muito tempo com conceitos e instrumentos que, se usados à luz de princípios de educação inclusiva, têm enorme potencial de diferenciação curricular sensível a todas as manifestações de diferença que possam ocorrer na escola. Neste sentido, os conceitos de avaliação formativa e sumativa, por exemplo, podem facilmente ser encarados nessa perspetiva, embora também possam ser mobilizados ao serviço de políticas e práticas de exclusão.

No presente texto, sobretudo na próxima secção, sugere-se que também o conceito de relevância – menos discutido no âmbito dos Estudos Curriculares do que os conceitos referidos no parágrafo anterior – pode ser útil na construção de abordagens inclusivas à diferença.

4 Um currículo relevante atende à diferença? Relevante para quem?

A teorização sobre a relevância curricular realiza-se, pelo menos, desde o início do século XX, destacando-se, nesse período, as reflexões de John Dewey sobre a (des)continuidade entre o currículo e a experiência do aluno, associadas a reflexões sobre questões relativas à mobilização do conhecimento curricular em contextos sociais e comunitários (Roldão, 2013; Stuckey, Hofstein, Mamlok-Naaman & Eilks, 2013).

Destaca-se também, no mesmo período, a abordagem de Bobbitt, que, como foi sugerido na secção anterior, atende sobretudo à relevância

social das aprendizagens, na medida em que preconiza um currículo organizado em função daquelas que considerava serem as necessidades da sociedade.

Se for também tida em conta a “pré-história dos Estudos Curriculares”, é possível encontrar já na segunda metade do século XIX preocupações relativas à relevância curricular. Destaca-se, nesse período, a célebre questão levantada por Herbert Spencer – *What knowledge is of most worth?* – e as respostas que o autor propôs e justificou, recorrendo a uma linha de argumentação com algumas semelhanças àquela que mais tarde viria a ser desenvolvida por Bobbitt (1918, 1924). Qual o conhecimento mais valioso? Qual o conhecimento que merece fazer parte do currículo? Qual o conhecimento mais relevante?

Para Spencer, o primeiro passo na procura de respostas para a questão levantada pelo próprio consistia em “classificar, por ordem de importância, os principais tipos de atividades que constituem a vida humana” (Spencer, 1866, p. 32). Spencer cumpriu esse passo identificando os seguintes tipos de atividades, por esta ordem: (1) principais atividades que contribuem diretamente para a auto-preservação, (2) atividades que, por satisfazerem as necessidades da vida, contribuem indiretamente para a auto-preservação, (3) atividades relacionadas com os cuidados a prestar à descendência, (4) atividades orientadas para a manutenção de relações sociais e políticas adequadas, (5) atividades de fruição e lazer. Spencer defendeu a ideia de que, para satisfazer as necessidades associadas a cada um destes tipos de atividade, o conhecimento mais relevante é o conhecimento das Ciências, sobretudo das Ciências Naturais.

Na atualidade, a relevância curricular, não sendo um dos temas mais frequentemente abordados pelos curriculistas, tem merecido alguma atenção. A maioria dos autores contemporâneos considera não apenas a relevância social mas também a relevância reconhecida pelo aluno, muito associada à ideia de aprendizagem significativa.

Nesta perspetiva, Roldão (2013), em coerência com a sua definição de currículo como corpo de aprendizagens cuja relevância é socialmente reconhecida, salienta, por um lado, que a ideia de relevância é indissociável da própria concetualização fundadora do currículo e, por outro lado, que a relevância é uma questão cognitiva, na medida em que se aprende “quando se adquire novo conhecimento e apenas quando este é significativamente incorporado nos dispositivos cognitivos de que o sujeito faz uso para agir, para compreender, para conhecer mais” (Roldão, 2013, p. 20). Acrescenta que o reconhecimento da relevância do currículo pelo aprendente depende de cinco variáveis: relação com os seus

referentes culturais; significado da nova informação face ao percurso cognitivo individual; prosseguimento de interesses prévios; percepção da utilidade social do conhecimento a adquirir; sequência e articulação lógica entre as diferentes aprendizagens.

Por vezes a relevância do currículo é estudada no contexto específico de determinadas áreas curriculares. Por exemplo, um estudo sobre reconhecimento da relevância da matemática por estudantes com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos (Sealey & Noyes, 2010) concluiu que o significado do termo “relevância” varia em função dos grupos sociais a que os alunos pertencem e identificou empiricamente três categorias de relevância. Uma delas é a relevância prática, focada na utilidade atual dos conhecimentos adquiridos, sem reconhecimento da utilidade futura do que se aprende. Outra categoria é a relevância processual, que acentua o reconhecimento da transferibilidade do que se aprende para novos contextos, mais do que a aplicabilidade imediata. No caso particular da matemática, salienta-se o reconhecimento desta disciplina como promotora de um raciocínio lógico que facilita a resolução de problemas em contextos diversos. A terceira categoria consiste na relevância profissional. Esta categoria está associada à convicção de que a aquisição de determinados conhecimentos e o desenvolvimento de determinadas competências – da área da matemática, no caso particular do estudo referenciado no presente parágrafo – facilitará a futura entrada no mundo laboral. Sealey & Noyes (2010) não encontraram na amostra abrangida pelo seu estudo dados que pudessem ser enquadrados numa quarta categoria, que consideram fundamental: a relevância política. Assim, com base no pressuposto de que os estudantes devem desenvolver uma consciência crítica sobre a forma como a matemática é usada na sociedade, apelam a uma incorporação desta quarta dimensão no currículo.

No contexto da investigação sobre o ensino das Ciências Naturais, Stuckey, Hofstein, Mamlok-Naaman & Eilks (2013) consideram três dimensões da relevância curricular: individual, societal e vocacional. Cada uma destas dimensões é cruzada por dois eixos: (1) um eixo que distingue uma componente intrínseca (associada aos interesses e às motivações do estudante) de uma componente extrínseca (associada às expectativas da sociedade); (2) um eixo que distingue relevância no presente de relevância no futuro.

A proposta de Stuckey, Hofstein, Mamlok-Naaman & Eilks (2013) é bastante abrangente. A validade de uma eventual utilização da mesma como quadro de análise de todo o currículo – isto é, uma utilização que

ultrapasse a sua circunscrição inicial à área das Ciências Naturais – merece, no mínimo, ser discutida.

Confrontada com as outras concetualizações da relevância curricular aqui consideradas, a proposta de Stuckey, Hofstein, Mamlok-Naaman & Eilks (2013) suscita algumas dúvidas quanto à assunção ou não de uma perspectiva crítica, isto é, quanto à assunção ou não dos pressupostos com base nos quais Sealey & Noyes (2010) se referem à relevância política do currículo (da matemática, neste último caso). Stuckey, Hofstein, Mamlok-Naaman & Eilks (2013) caracterizam a dimensão societal como aquela que está focada “na preparação dos alunos para a autodeterminação e para uma vida em sociedade guiada pela responsabilidade, através do desenvolvimento de competências de participação cujo exercício contribua para o desenvolvimento sustentável da sociedade” (p. 18). Esta caracterização não é incompatível com uma perspectiva crítica sobre o currículo, mas não evidencia um compromisso forte nesse sentido.

Uma noção de relevância curricular na qual uma dimensão crítica é assumida de forma bem explícita é proposta por Moreira & Candau (2007), que entendem a relevância curricular como

o potencial que o currículo possui de tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade em geral, bem como de ajudá-las a adquirir os conhecimentos e as habilidades necessárias para que isso aconteça. (p. 21)

Esta definição não limita a noção de relevância à utilidade do que os alunos aprendem na escola para efeitos de satisfação das necessidades da sociedade nem ao reconhecimento, pelo aluno, da utilidade do que aprendem na escola para a sua vida extraescolar. Além de admitir estas duas vertentes, a referida definição assume um compromisso de transformação: um currículo relevante promove no aluno não só a compreensão da sua realidade imediata e da realidade social em geral mas também a aptidão para agir em prol da mudança dessas realidades.

REFLEXÕES FINAIS

Um currículo relevante é aquele que, por um lado, evidencia sensibilidade à experiência do aluno – valorizando os seus conhecimentos prévios e as suas referências culturais – e, por outro lado, além de lhe facilitar a compreensão da realidade imediata, promove a sua compreensão de universos mais amplos. À luz destes pressupostos, ao assegurar que o currículo é abordado com base em princípios de relevância assegura-se também que as diferenças existentes entre os alunos são respeitadas.

Porém, esta atenção à diferença organiza-se não em função de quadros prévios de categorização dos alunos – estruturados com base nas habituais categorias de classe social, raça, etnicidade, género, orientação sexual, religião, ou outras – mas sim em função de necessidades de ensino. Por outras palavras, nesta abordagem identificam-se determinadas características do estudante na medida em que essa identificação for útil no esforço de ensinar algo a esse mesmo estudante, de preferência algo que seja relevante para o próprio e para a sociedade.

O sucesso escolar dos meninos do autocarro vermelho não requer a sua classificação na categoria dos “estudantes residentes em meio rural”, na categoria dos “estudantes que gastam três horas por dia em transportes públicos” ou noutra qualquer categoria que possa ser adicionada ao leque de categorias mais frequentes nos discursos sobre diferença na escola (“pobre”, “rico”, “rica”, “preto”, “preta”, “branco”, “branca”, “homossexual”, “heterossexual”, “judeu”, “judia”, “cristão”, “cristã”, “muçulmano”, “muçulmana”...). Requer, isso sim, que esses meninos e os outros meninos e meninas reflitam sobre a relevância do que os professores tentam ensinar-lhes na escola, reconhecendo-a, discutindo-a, interpretando-a face aos seus projetos de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, L. & Sousa, F. (2012). A emergência de uma política curricular nos Açores: Sentidos e interrogações. In A. Estrela et al. (Coords.), *Revisitar os Estudos Curriculares: Onde estamos e para onde vamos? Atas do XIX Colóquio da AFIRSE* (pp. 456-466). Lisboa: Secção Portuguesa da AFIRSE.

ANDERSON-LEVITT, K. (2008). Globalization and curriculum. In F. M. Connelly, M. Fang He & J. Phillion (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum and instruction* (pp. 349-368). Thousand Oaks, CA. SAGE.

APPLE, M. (1990). *Ideology and curriculum* (2nd ed.). New York: Routledge.

APPLE, M. (1993). The politics of official knowledge: does a national curriculum make sense? *Teachers College Record*, 95 (2), 222-241.

BALL, S. J. (2003). The teacher’s soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18 (2), 215-228.

BOBBITT, F. (1918). *The curriculum*. Cambridge, MA: The Riverside Press.

BOBBITT, F. (1924). *How to make a curriculum*. Cambridge, MA: The Riverside Press.

BURBULES, N. (1997). A grammar of difference: some ways of rethinking difference and diversity as educational topics. *Australian Educational Researcher*, 24 (1), 97-116.

CANEN, A. & Oliveira, A. (2002). Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação* (21), 61-74.

CARVALHO, M. L. (2009), *A descentralização curricular na Região Autónoma da Madeira (Portugal)*, tesis doctoral, Universidad de Sevilla, Sevilla.

CORAZZA, S. (2005). Diferença pura de um pós-curriculo. In A. C. Lopes & E. Macedo (Orgs.), *Currículo: debates contemporâneos* (2.ª ed., pp. 103-114). São Paulo: Cortez.

DRONKERS, J. & Kornder, N. (2014). Do migrant girls perform better than migrant boys? Deviant gender differences between the reading scores of 15-year-old children of migrants compared to native pupils, *Educational Research and Evaluation*, 20 (1), 44-66.

DRONKERS, J., van der Velden, R. & Dunne, A. (2012). Why are migrant students better off in certain types of educational systems or schools than in others? *European Educational Research Journal*, 11(1), 11-44.

GASPAR, M. I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.

KUIPER, W., Nieveen, N. & Berkvens, J. (2013). Curriculum regulation and freedom in the Netherlands – A puzzling paradox. In W. Kuiper & J. Berkvens (Eds.), *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe* (pp. 139-162). Enschede: SLO.

KUIPER, W. & Berkvens, J. (2013). Editorial Introduction. In W. Kuiper & J. Berkvens (Eds.), *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe* (pp. 7-20). Enschede: SLO.

LIBANORI, G. (2015). *Melhores políticas para melhores vidas: um estudo crítico das concepções que embasam o Programme For International Student Assessment (PISA) no período 1997-2012*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

MEYER, H. & Benavot, A. (2013). PISA and the globalization of education governance: some puzzles and problems. In H. Meyer & A. Benavot (Eds.), *PISA, power, and policy: the emergence of global education governance* (pp. 9-26). Oxford: Symposium Books.

MOREIRA, A. F. & Candau, V. (2007). Currículo, conhecimento e cultura. In J. Beauchamp, S. Pagel & A. Nascimento (Orgs.), *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura* (pp. 17-48). Brasília: Ministério da Educação.

MORGADO, J. C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: ASA.

MORGADO, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.

MORGADO, J. C. & Sousa, F. (2010). Teacher evaluation, curricular autonomy and professional development: Trends and tensions in the Portuguese educational policy. *Journal of Education Policy*, 25 (3), 369-384.

MOURAZ, A. (2013). O potencial das metáforas utilizadas nos Estudos Curriculares: o caso da metáfora da teia de aranha. In J. C. Morgado, L. Santos & M. A. Paraíso (Orgs.), *Estudos Curriculares: Um debate contemporâneo* (pp. 37-45). Curitiba: CRV.

OECD (2010). *PISA 2009 results: what makes a school successful? Resources, policies and practices (Volume IV)*. Paris: OECD Publishing. Extraído de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en>

OECD (2013). *PISA 2012 Results: what makes a school successful? Resources, policies and practices (Volume IV)*. Paris: OECD Publishing. Extraído de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>.

Oldfather, P., & West, J. (1994). Qualitative research as jazz. *Educational Researcher*, 23 (8), 22-26.

PARAÍSO, M. A. (2010). Diferença no currículo. *Cadernos de Pesquisa*, 40 (140) 587-604.

PINTO, J. M. (1991). Considerações sobre a produção social da identidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais* (32), 217-231.

RIBEIRO, A. C. (1993). *Desenvolvimento Curricular* (4ª ed.). Lisboa: Texto Editora.

RICHARDSON, L. (2000). Writing: A method of inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2ª ed., pp. 923-948). Thousand Oaks, CA: Sage.

ROLDÃO, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, M. C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada*. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, M. C. (2013). O que é um currículo relevante? In F. Sousa, L. Alonso & M. C. Roldão (Orgs.), *Investigação para um currículo relevante*. Coimbra: Almedina.

SACHS, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16 (2), 149-161. Extraído de <http://dx.doi.org/10.1080/026809301116819>

SEALEY, P. & Noyes, A. (2010). On the *relevance* of the mathematics curriculum to young people. *The Curriculum Journal*, 21 (3), 239-253. Extraído de <http://dx.doi.org/10.1080/09585176.2010.504573>

SOUSA, F. (2007a). Construir currículo na ultra-periferia da Europa em tempo de globalização: dois cenários alternativos. *Transnational Curriculum Inquiry*, 4 (2), 11-22. Extraído de <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/tci/issue/view/23>

SOUSA, F. (2007b). Uma diferenciação curricular inclusiva é possível? Procurando oportunidades numa escola açoriana. In D. Rodrigues (Org.), *Investigação em educação inclusiva* (Vol. 2, pp. 93-119). Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.

SOUSA, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora.

SOUSA, F. (2008). Identidade não ostensiva e diferenciação curricular inclusiva. In E. Shiroma & P. Torriglia (Orgs.), *Anais do IV colóquio luso-brasileiro sobre questões curriculares*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

SOUSA, F. (2013a). Cultura e experiência enquanto ferramentas conceituais no trabalho curricular. In Morgado, J. C., Santos L. & Paraíso, M. (Orgs.), *Estudos Curriculares: Um debate contemporâneo* (pp. 65-79). Curitiba: CRV.

SOUSA, F. (2013b). Portugal – The mirage of curricular autonomy. In W. Kuiper & J. Berkvens (Eds.), *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe* (pp. 189-210). Enschede, the Netherlands: SLO.

SOUSA, F. (2014). Nuances in the embedment of ESDGC in the Azorean curriculum. In M. Thomas (Ed.), *A child's world: contemporary issues in education* (pp. 268-287). Aberystwyth: CAA, Aberystwyth University.

SPENCER, H. (1866). *Education: intellectual, moral and physical*. New York: D. Appleton and Company.

Stoer, S., & Cortesão, L. (1999). «Levantando a pedra»: *Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento.

STUCKEY, M., Hofstein, A., Mamlok-Naaman, R. & Eilks, I. (2013). The meaning of 'relevance' in science education and its implications for the science curriculum. *Studies in Science Education*, 49 (1), 1-34. Extraído de <http://dx.doi.org/10.1080/03057267.2013.802463>

SÜSSEKIND, M. L. (2014). As (im)possibilidades de uma base comum nacional, *e-Curriculum*, 12 (3), 1512-1529.

WOODWARD, K. (2000). Identidade e diferença: Introdução teórica e conceitual. In T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais* (pp. 7-72). Petrópolis: Vozes.