

Ensinar a quem? O problema da adequação do currículo

Analisar, decidir, avaliar e reorientar¹

Maria do Céu Roldão²

Aprender mais? menos? ou diferente?

Fala-se hoje insistentemente no "pouco" que se ensina na escola – e, conseqüentemente, na diferença entre o que os alunos actualmente aprendem e o que supostamente aprendiam em tempos outros que se situam num obscuro passado... Por outro lado são igualmente recorrentes as críticas ao peso excessivo dos currículos e respetivos programas, não raramente confundindo programas e manuais.

Este tipo de lugares-comuns deve ser analisado sob dois pontos de vista: por um lado, importa desmistificar, no essencial, o equívoco que consiste em comparar situações temporalmente distantes e correspondendo a contextos socio-escolares totalmente diversos – a escola de outros tempos pré-seleccionava social e economicamente a sua população e não visava propósitos de generalização e ampliação da educação, nem tão pouco objectivos formativos e culturais amplos, privilegiando sim a dimensão instrução/informação no quadro ideológico da época; a escola após os anos 90 está virada para o enriquecimento cultural e a valorização de *todos* os indivíduos em todas as suas potencialidades, e para a preparação de todos para uma cidadania consciente, informada e participativa, como se reafirma no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017).

O segundo aspecto a salientar diz respeito a alguns dos factores novos que têm de ser tomados em consideração quando se pensa na população escolar que está hoje no sistema educativo, e que corresponde a um tecido social substancialmente diferente do de períodos anteriores: diversidade de meios socio-económicos de origem, pertenças culturais, étnicas, religiosas diversas, percursos escolares de qualidade diversa.

¹ Texto adaptado de publicação da autora - Ensinar a quem? - O problema da diversidade e o conceito de adequação curricular, *Ensinus*, 1995 nº 5, 2-4.

² Centro de Estudos de Desenvolvimento Humano (CEDH), Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.

A diversidade dos aprendentes e a uniformidade dos currículos

Desta situação resultam problemas particulares no que respeita à natureza dos currículos escolares e às estratégias de ensino a empregar para que a aprendizagem pretendida efectivamente ocorra. Um dos problemas cada dia mais visível no sistema educativo diz respeito à *diversidade cultural* dos alunos, numa sociedade e numa época que se caracterizam cada vez mais como multiculturais. Como gerir e desenvolver currículos nacionais, uniformes, para destinatários diversos em termos das suas pertenças culturais? O risco – que se traduz nas taxas de insucesso elevadas que todos conhecemos – está justamente em pretender ensinar da mesma forma alunos que aprendem de formas diversas, que são portadores de referências diferentes das predominantes na cultura escolar, que interpretam a realidade segundo códigos específicos, que atribuem significados culturais próprios aos conteúdos que lhes são apresentados.

Outra dimensão desta mesma problemática relaciona-se com a questão dos diferentes níveis etários dos alunos e do que eles podem – e devem – ou não aprender em cada fase da sua progressão escolar. Também a este respeito o senso comum oferece exemplos de críticas simplistas do tipo "na 4ª classe aprendi mais do que os meus filhos no secundário", e outras de sentido semelhante.

Uma das mudanças curriculares relevantes nas últimas décadas foi, de facto, o reconhecimento de que existe uma progressão nos processos cognitivos da criança ao longo do seu desenvolvimento, progressão essa que tem implicações na natureza do que se ensina em cada idade e nos métodos a utilizar para conseguir a respectiva aprendizagem. Foi a área da Psicologia do Desenvolvimento que exerceu mais forte influência neste domínio, sobretudo na segunda metade do século XX, levando, contudo, a algumas interpretações excessivas e simplificadoras, no pressuposto de que só depois de adquiridos determinados mecanismos operativos se poderia lidar com certo tipo de conteúdos e métodos. Este excesso está patente, por exemplo, no facto de ter existido nalguns currículos do 1º ciclo da década de 70 uma redução de conteúdos tão substancial que se colocava como limite máximo, na competência de contar no 1º ano de escolaridade, o número vinte! Ou, por exemplo, na quase supressão de conteúdos relacionados com História ou Geografia, com base no insuficiente domínio dos conceitos de tempo e espaço dos alunos de 1º ciclo.

E a inversa também tem sido verdadeira, sobretudo nalguns documentos curriculares já do novo milénio, carregados de excessos enciclopedistas de duvidosa utilidade, e de antecipações de conteúdos desajustadas do desenvolvimento dos aprendentes

Se é certo que o reconhecimento e avaliação deste outro tipo de diferença – a diferença de níveis de desenvolvimento em níveis etários diversos – constitui um contributo relevante para a melhor adequação do que se ensina relativamente às possibilidades reais de quem aprende, é também certo que, nos currículos das últimas décadas do século XX, se assumiu frequentemente o desenvolvimento cognitivo como necessariamente prévio a certas aprendizagens, ignorando-se o facto de que a aprendizagem é um processo psicossocial e interativo que contribui ele próprio para promover o desenvolvimento cognitivo. Assim o acentuava Vygotsky (1978, data de edição), na 1ª metade do século XX, tendo as suas investigações todavia sido durante muito tempo esquecidas. Atualmente, com a revisão crítica das perspectivas piagetianas estritamente desenvolvimentistas numa lógica estruturalista, o pensamento deste autor retomou um lugar influente, chamando a atenção para dois aspectos fundamentais:

- o carácter socio-cultural – e não apenas psicológico e cognitivo – do desenvolvimento;
- a relação interativa entre aprendizagem e desenvolvimento.

É na linha desta dinâmica de adequação que se podem procurar caminhos para um ensino mais eficiente e aprendizagens mais relevantes e significativas.

Adequar os currículos – como promover aprendizagens significativas?

Em sistemas de ensino centralizados como o português, o currículo tem sido percecionado como uma prescrição nacional e, por conseguinte, idêntico para todas as escolas e alunos. Contudo o docente defronta-se, na sua prática real em contextos específicos, com as inúmeras dimensões da diversidade dos seus alunos: cultural, étnica, socio-económica, até linguística nalguns casos. Por outro lado, trabalha com os programas curriculares de diferentes níveis e ciclos, confrontando-se assim também com os problemas da diversidade etária e correspondente especificidade de modos de aprender e compreender.

Não é tarefa fácil "procurar obter um currículo baseado nas necessidades reais da população escolar, em oposição ao currículo 'standard', definido a nível geral para todo o país" (Zabalza, 1992, p. 90). Trata-se de, no caso português, procurar gerir o currículo em termos da sua adequação aos destinatários, no sentido de tomar decisões que permitam às equipas de

profesores otimizar o sucesso, o significado e a qualidade das aprendizagens para todos. Entende-se aqui por *adequação curricular* "o conjunto articulado de procedimentos pedagógico-didáticos que visam tornar acessíveis e significativos, para alunos em situações e contextos diferentes, os conteúdos propostos num dado plano curricular" (Roldão 1995. p.5).

A adequação curricular - atores e decisões

O processo de desenvolvimento curricular, tomando como referência o esquema clássico de Taba (1962), desenrola-se a dois níveis que interatuam: a *conceção* e a *implementação*. Embora a *conceção ou design* seja cometida às equipas centrais que elaboram os programas, tem contudo que ser reequacionada pelos docentes face a cada situação específica: como ajustar os objectivos e conteúdos programáticos definidos? que prioridades estabelecer? que aprendizagens privilegiar face à realidade dos alunos? E no que se refere à *implementação*, as decisões a tomar são ainda mais numerosas e relevantes para obter, numa estratégia deliberativa concertada entre todas as disciplinas, a desejada adequação: como proceder? que metodologias seleccionar? que estratégias viabilizam o acesso de alunos diferentes a um saber comum?

Resulta evidente que o docente é o decisor preferencial, visto ser ele o responsável pela gestão e desenvolvimento curricular (Roldão, 1993, p.3). É ao *docente* que cabe, no interior das equipas respetivas, tomar a maioria das decisões a respeito das questões anteriormente enunciadas. Para poder tomar essas decisões, o elemento essencial que tem de considerar é o *aluno, o aprendiz*, considerado na sua individualidade e como elemento pertencente a grupos com que se identifica.

Importa assim clarificar, no que se refere aos alunos, um certo número de características que possam guiar os professores na sua tomada de decisão: de que experiências e vivências são portadores? que conceitos, valores, perspetivas, trazem dos seus meios socio-culturais de pertença? como representam os conteúdos que lhes são apresentados? que pré-conceitos já influenciam a sua compreensão dos factos? que aspectos da realidade são mais significativos para eles? de que forma lhes é mais acessível a compreensão de factos e relações, em diferentes níveis etários?

Temos assim dois actores centrais no processo de adequação curricular, ainda que com papéis bem diferenciados: o *professor* como *gestor* do processo de desenvolvimento curricular, e o *aprendente* como *regulador* constante desse mesmo processo.

As reais dificuldades - como fazer?

No plano teórico, parece relativamente consensual o reconhecimento da necessidade e finalidades da *adequação curricular*. O difícil é, obviamente, levar estas decisões à prática e obter resultados satisfatórios. Não tendo a pretensão de resolver os problemas da adequação curricular num artigo, apresentamos, contudo, algumas pistas que possam ser indicativas de modos de proceder para que se ensine melhor e se aprenda, não só "mais e melhor" mas sobretudo de forma mais centrada no essencial, por isso mais útil e significativa.

Adequação à diversidade cultural

O tratamento adequado de conteúdos programáticos para alunos portadores de diferenças culturais, relativamente à cultura dita dominante, veiculada pela escola, pressupõe alguns procedimentos básicos:

- Importa conhecer e compreender a matriz cultural em que o aluno diferente face a uma maioria se insere, que pode corresponder a uma pertença socio-cultural diferente (africanos, islâmicos, emigrantes recém-regressados) ou a uma sub-cultura da cultura da sociedade global (por exemplo, grupos sociais de áreas desfavorecidas nas grandes cidades, populações de meio rural restrito, grupos de crianças institucionalizadas.).
- As estratégias de tratamento dos conteúdos terão de incorporar, de algum modo, como ponto de partida e como referente de todo o trabalho, as vivências, experiências e códigos culturais dos alunos portadores de diferenças (1) para que o conteúdo de aprendizagem faça sentido para eles, (2) para que seja possível gerar um processo de aprendizagem que conduza ao domínio dos saberes que se querem fazer adquirir, e ainda (3) para que daí resulte, para todos os alunos, o reconhecimento da existência das diferenças como património cultural comum, e o enriquecimento resultante de uma aprendizagem contextualizada de diversas formas.
- É ainda extremamente importante que se trabalhe no sentido de um equilíbrio entre as duas vertentes da adequação curricular: por um lado, a valorização e rentabilização da *especificidade* de cada cultura ou sub-cultura em presença, por outro lado, a convergência dessa diversidade para o domínio *comum* das ferramentas necessárias ao saber e à vivência no quadro da cultura escolar dominante. Quer isto dizer que o respeito e salvaguarda da diversidade cultural não deverá conduzir, preversamente, ao afastamento ou desfavorecimento desses alunos face aos saberes da cultura dominante, na qual têm de movimentar-se e, futuramente, competir.

- Um último aspecto a considerar reside na estratégia global de um processo de adequação curricular. Poderia entender-se como uma "simplificação" de conteúdos de aprendizagem no sentido de os tornar acessíveis a todos. Tal interpretação não é correta, visto que conduz a uma redução meramente *quantitativa*, com efeito empobrecedor das aprendizagens, e não tem em conta a verdadeira dinâmica da adequação que é essencialmente *qualitativa*, no sentido de diferenciar estratégias e processos de abordagem dos conteúdos de acordo com as características culturais dos destinatários, mas garantindo que todos adquirem o domínio de conteúdos e conceitos comuns.

Adequação aos níveis etários

A vertente da adequação curricular à diversidade etária prende-se, naturalmente, com concepções de desenvolvimento. Como já foi referido, tem-se entendido este tipo de adequação no sentido de limitar as aprendizagens dos níveis iniciais a aspectos concretos, visíveis, próximos fisicamente, no pressuposto – derivado de uma leitura restritiva e distorcida parcialmente, das teorias do desenvolvimento psicológico – de que a abstração e o uso de conceitos abstratos só se adquirem em níveis de desenvolvimento posteriores. A adequação que os currículos tipicamente propõem segue, assim, numa lógica de progressão essencialmente quantitativa: a alunos mais jovens, menos conteúdos, mais simples e mais concretos, crescendo progressivamente a amplitude, a complexidade e a abstração nos níveis subsequentes.

Não podemos negar que existe, em muitos domínios, uma progressão deste tipo. Contudo, trata-se de uma forma demasiado linear de analisar o desenvolvimento do aluno, que não tem em conta outras dimensões que intervêm na sua compreensão e modo de aprender, nomeadamente as componentes afectivas e o modo de organizar o conhecimento em formatos mais vivenciais como é o caso da narrativa.

É também questionável a linearidade da progressão do concreto para o abstrato e do próximo para o distante. A experiência de uma criança incorpora, desde muito cedo, elementos abstractos e distantes, articulando-os em contextos que, para si, são significativos (Egan, 1994; Matthews, 1985; Donaldson, 1989).

Assim, a progressão dos processos cognitivos situa-se mais ao nível da complexidade crescente das relações entre esses diversos elementos da experiência interior e exterior e ao nível da capacidade crescente de lhes dar formulação mais clara. As propostas curriculares de Bruner

(1960, 1986) já apontavam para uma espiral de aprendizagens – e não uma linha unidirecional – em que conceitos e conteúdos se retomam com níveis de informação e complexidade crescentes.

Adequar os currículos aos níveis etários mais baixos não significa assim apenas reduzir/simplificar, mas antes abordar os temas e os conceitos de acordo com os significados afetivos e vivenciais que os possam tornar significativos para os aprendentes em causa. Por isso a importância, por exemplo, do uso didático da forma narrativa ou da humanização de conteúdos, mesmo quando se trate de um problema de matemática ou de um conceito abstrato como o de preservação ambiental, ou de um acontecimento ocorrido num tempo e num espaço longínquos.

Paraphrasing Bruner (1960), numa das suas mais famosas e controversas afirmações respeitantes ao currículo, é possível ensinar honestamente qualquer coisa em qualquer idade, desde que se encontre a forma adequada e se situe ao nível possível do modo de dar sentido ao real, próprio de cada fase do crescimento humano.

Referências bibliográficas

- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Donaldson, M. (1989, 1ª ed, 1978). *Children's Minds*. Londres: Fontana Press.
- Egan, K. (1994). *O Uso da Narrativa como Técnica de Ensino*. (Teaching as Storytelling", MªCéu Roldão, trad.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Matthews, G. (1985) *Dialogues with Children*. Cambridge: Harvard University Press.
- ME (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*- Lisboa: ME- DGE.
- Roldão, M.C. (1993) A função profissional do professor. *Educação/Ensino*, nº 8, 4-8, Setembro.
- Roldão, M.C. (1994). *O Pensamento Concreto da Criança - uma perspectiva a questionar no currículo*. Lisboa: IIE.
- Roldão, M.C. (1995). *Adequação Curricular: eixos nucleares de um conceito pluridimensional*. Lição apresentada em provas públicas para Professor Coordenador do E.S.P. Texto não publicado.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development: theory and practice*. Nova Iorque: Harcourt.

Vygotsky, L. (1978; M.Cole et al., Eds.). *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Zabalza, M. (1992). Do currículo ao projecto de escola. In R. Canário (Org.), *Inovação e Projecto Educativo de Escola*, 87-108. Lisboa: Educa.