



**ARTICULAÇÃO CURRICULAR E A RELEVÂNCIA COMO CRITÉRIO DO ESSENCIAL
PARA UMA TENTATIVA DE CLARIFICAÇÃO CONCEPTUAL**

*Maria do Céu Roldão*¹

*CENTRO DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO, UNIVERSIDADE CATÓLICA
PORTUGUESA*

RESUMO

O presente texto procura situar historicamente e teoricamente o conceito de *articulação curricular*, relacionando-o, mas também diferenciando-o, da noção de *relevância* para a qual articular é indispensável. Operacionalizam-se no plano teórico e nas suas implicações didático-pedagógicas os diferentes significados associados à relevância do que se ensina e aprende muitas vezes obscurecidos por simplificações de senso comum.

Palavras-chave: Currículo; articulação curricular; relevância curricular

Introdução

Na década de 1960 e anos seguintes, o debate curricular foi intenso, como é usual acontecer quando transformações sociais e políticas sugerem ou traduzem linhas de potencial rutura. Os tempos anteriores a essa década de fortes tensões históricas, tinham sido ainda largamente marcados pela lógica escolar e curricular anterior à 2ª Guerra Mundial, mantendo padrões relativamente estáveis no campo da educação escolar, no interior da qual o currículo parecia assumir um estatuto de consenso e auto-legitimação. Mas a realidade macro-política do tempo, nomeadamente a confrontação entre blocos que caracterizou a guerra fria, trouxe para a agenda educativa uma ênfase acentuada no problema da “eficácia” da escola, confrontada com

¹ mrceuroldao@gmail.com

Texto adaptado, com autorização das editoras, a partir de dois textos anteriores da autora: **ROLDÃO, Maria do Céu (2013). O que é um currículo relevante?** In Francisco de Sousa, Luisa Alonso, e Maria do Céu Roldão (2013) (orgs). *Investigação para um Currículo Relevante*, pp 15-28. Lisboa: Almedina, e **ROLDÃO, Maria do Céu (2018) Articulação curricular – para a relevância e o sucesso das aprendizagens**, in José Matias Alves e Maria do Céu Roldão (orgs)(2018) *Articulação Curricular? O que é? Como se Faz?, Dos conceitos às práticas possíveis*, pp 88-100 . Gaia: Fundação Manuel Leão.

as emergentes dimensões da competitividade internacional, que haveria de marcar presença até aos nossos dias no debate das políticas educativas e curriculares.

Emerge assim, por um lado, da reação contra a crescente preocupação competitiva e tecnicista com a obtenção de melhores resultados educativos, por outro, da crise geral dos paradigmas sociais, culturais e de valores que caracterizou essa década, um tempo e um modo de pensar o currículo que se reclamou de movimento da *relevância curricular* (Tanner e Tanner, 1980).

Não decorre desta visibilidade acrescida na década de 1960 que o conceito se tenha originado neste período: John Dewey, entre outros, escrevendo no início do século XX, teorizara já com precisão e complexidade a importância da *relevância* para a ocorrência e uso da aprendizagem, e para a indispensável continuidade da aprendizagem curricular com a experiência individual e social de cada indivíduo e com a sua mobilização útil para a vida social e cidadão (Dewey, 1956; 1963). A relevância tornou-se assim uma dimensão reconhecida como indispensável no interior do currículo, mas a sua visibilidade nas políticas e práticas foi sendo, ao longo das décadas subsequentes, balançada de forma pendular com a vertente da eficácia.

Neste quadro, a explosão social, política e cultural de contestação vivida mundialmente nos anos 1960, num contexto de expansão e extensão da escolarização para lá dos limites da classe média aculturada à tradição dominante, evidenciou particularmente a *relevância* como novo critério das opções curriculares, quer no plano macro-conteudinal quer no plano meso e micro das opções da escola e das metodologias de ensino utilizadas pelos professores. Mobiliza-se assim para o interior do campo curricular o conceito de *relevância*, entendido ao tempo por oposição aos conteúdos disciplinares clássicos, à rotina, à repetição, ao sem sentido de muitas aprendizagens, ao carácter estéril e formalizado que o currículo, seus conteúdos e métodos, carregavam com a tradição da transmissão repetitiva do cânon cultural, pré-estabelecido, e escassamente contestado durante muitas décadas, como o único e “natural” domínio curricular legítimo para a escola.

Novas realidades e problemas, servidos por uma comunicação mais acessível, ocupavam o centro da vida social e escolar dos jovens. Por outro lado, os pressupostos da sociedade, incluindo os dos decisores e reformadores curriculares, confrontavam-se com novas perspetivas sobre problemas vividos - a problemática da violência, a paz e a guerra, a exploração do ser humano, as questões da sexualidade, os movimentos emancipatórios, os conflitos sociais, a justiça social e a discriminação, entre tantos outros que punham de alguma forma em causa os referentes clássicos do mundo ocidental.

No plano curricular, este caldo sociocultural e político permitiu a emergência de fenómenos e preocupações novas: por um lado, criou campo para a introdução de áreas mais abertas dentro das próprias disciplinas curriculares da escola, levando a reequacionar e debater o valor do conhecimento nas suas diferentes formas e incidências; por outro, gerou dinâmicas

inovadoras no currículo pela valorização que desencadeou, nas décadas subsequentes aos chamados anos 60, dos então chamados temas transversais (*crosss- curricular themes*) e a correlativa emergência de áreas curriculares de trabalho interdisciplinar e/ou socialmente interventivo, quase sempre assentes em metodologias de projeto (Roldão 1994; 1999) no interior da organização curricular, processos que, apesar de objeto de reconfigurações e pesos variados nas décadas subsequentes, ganharam lugar nos currículos até à atualidade. O processo evolutivo do currículo tem aliás persistido na tendência pendular acima referida - *swinging pendulum*, na terminologia de Daniel e Laurel Tanner (1980)- que, de forma maniqueísta e redutora, com inconvenientes sérios para a qualidade do ensino e da aprendizagem, tem colocado as transformações ou reformas curriculares na confrontação entre a opção da eficácia e a da relevância, como se de puros opostos se tratasse.

Este breve olhar sobre o passado da discussão do conceito de relevância curricular procura justamente situar a questão no contexto em que esta dialética se desenvolveu, para ensaiarmos então uma análise mais fina das dimensões envolvidas hoje numa revisitação da *relevância* do currículo – o que se ensina e se aprende na escola - num tempo de sociedades ditas do conhecimento e assumindo um conceito de escola e de educação como bens sociais a que todos têm direito, quaisquer que sejam as diferenças que os caracterizam (Caldwell, 2001).

1. A relevância no senso comum dos professores

A visibilização do conceito de relevância no contexto atual das escolas e professores está muito associada a um fator apenas emergente na década de 1960, mas hoje tornado central na generalidade dos sistemas, ainda que a ritmos variáveis: a universalização e extensão da escolaridade e as consequentes dificuldades da escola, modelada, enquanto estrutura curricular e organizacional, pelos padrões da homogeneidade predominante dos públicos do passado.

A evidência das discrepâncias entre o currículo – conteúdos e métodos - e os seus destinatários reais e diversos, fez disparar os níveis de insucesso e indisciplina, bem como o desconforto e o mal-estar docente (Jesus, 2002), e gerou a emergência e centralidade de novos conceitos no plano curricular – o de diferenciação é um deles (Roldão, 2003; Sousa, 2010), o de *relevância* um outro.

A adoção discursiva desta terminologia espalhou-se rapidamente na classe docente e na retórica política, muito largamente percecionada numa lógica de senso comum escassamente teorizado. Nesta apropriação verbalista, documentada em numerosa investigação (Roldão et al, 2006) tende a reduzir-se a *diferenciação* à redução de exigência ou estabelecimento de grupos de nível e a *relevância* à escolha de temáticas familiares ou do agrado dos alunos, ou, noutra vertente muito divulgada, à valorização de aprendizagens de carácter “prático” –sempre associadas aos alunos que menos aprendem, mantendo-se os formatos do cânon curricular

intocados para os “bons” . Esta simplificação/distorção tem sido a todos os títulos nociva ao desenvolvimento de melhores e mais equitativas práticas curriculares e didáticas. Induz por outro lado erros teóricos de fundo, visto assentar no falso pressuposto de que nem todos poderiam aprender o mesmo, sobretudo se se tratar de aprendizagens de maior exigência conceptual, não obstante a recorrente afirmação da democraticidade que deve nortear a prática da educação como um bem social necessário a todos.

Acresce ainda que a associação redutora de *relevância* no currículo a “mais simples, mais próximo ou mais prático” vem persistentemente impedindo a introdução de qualidade de ensino e aprendizagem em áreas vocacionais ou profissionais, porque sempre olhadas, na cultura do sistema educativo português, como um recurso, um remédio, uma via menor – em lugar da paridade que o seu efetivo e indispensável desenvolvimento traz ao enriquecimento da qualificação de qualquer população, como o demonstram as práticas de outros sistemas europeus, mas por maioria de razão a uma população como a portuguesa, marcada historicamente por um passado de défice educativo.

2. Remontando aos fundamentos da relevância – o currículo como paradoxo?

A questão da *relevância* remete assim inevitavelmente para uma revisitação da noção de currículo e da sua legitimação social. O currículo, concebido como o corpo de aprendizagens que socialmente se reconhecem como necessários num dado tempo e contexto (Roldão, 2010), legitima-se socialmente pela sua necessidade e utilidade, isto é, comporta na sua conceptualização fundadora a própria ideia base de relevância. Daí decorreu, na modernidade, a associação do currículo à estabilização de uma organização específica, a escola, responsável por garantir a satisfação dessa necessidade social de um determinado corpus de conhecimento. A escola todavia, por força da organização e estrutura que historicamente adotou, na sua relação com o saber curricular e nos modos de organização do trabalho escolar que assumiu, estabeleceu, como efeito perverso, uma certa desencarnação do saber, associada ao modo fechado e circular da passagem do saber escolar, que de certo modo o esterilizou, encapsulando-o em territórios estanques e com escassa comunicação com a realidade de onde o mesmo conhecimento nasce e à compreensão do qual se dirige.

O conhecimento curricular expresso ou prescrito destina-se e justifica-se - como se afirma na maioria dos documentos curriculares das sociedades ocidentais (Roldão, 1994) pelas seguintes finalidades aglutinadoras:

- Permitir a integração social dos indivíduos como participantes ativos.
- Assegurar, pela passagem e crescimento do conhecimento e competências que dele decorrem, o desenvolvimento e sustentabilidade das próprias sociedades.
- Promover o potencial de que cada indivíduo é portador.

Pode assim afirmar-se que a *relevância* curricular inerente ao próprio conceito de currículo e de escola, que se tornou necessário reconcetualizar face à manifesta irrelevância que contagiou muito do saber passado na escola, implica sempre uma dupla perspectiva: a existência de significado social e pessoal do que se ensina para quem aprende e (2) a utilização, num conjunto de domínios muito diversos, daquilo que é ensinado e aprendido.

O conhecimento que não é traduzível em usos e não é mobilizável em situações futuras e em contextos diferentes, está condenado a um estatuto de esterilidade cognitiva.

Ao discutir o conceito de relevância no currículo, confrontamo-nos assim com uma situação quase paradoxal, por duas ordens de razões: (1) como admitir a necessidade de introduzir relevância num corpo de saberes que só se legitimam porque são considerados necessários às finalidades referidas, logo “relevantes”; e (2) ao assumir a garantia de fazer adquirir um corpo de aprendizagens comum, porque necessário a todos e à própria sociedade, como conciliar esse propósito com a inequívoca necessidade de ter em conta a diversidade social e cultural dos sujeitos sob pena de lhes garantir apenas o insucesso na escola?

A desconstrução desta dupla tensão, implica que atentemos em maior profundidade na natureza da relevância num processo de ensino e aprendizagem, e que se perspetivem estratégias de ação passíveis de constituir uma resolução do aparente paradoxo equacionado no que à aprendizagem curricular diz respeito.

3. Relevância – uma questão cognitiva

A aprendizagem humana -em contexto informal ou formal, de socialização ou sustentada por ensino intencional – constitui-se sempre como um processo cognitivo. Aprende-se 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.

Parte-se assim do reconhecimento de que a relevância do que se aprende se situa na possibilidade e eficácia da apropriação cognitiva de um novo conhecimento por um sujeito.

Esta relevância está por sua vez dependente de mecanismos de adequada articulação, quer no sentido da viabilidade da progressão, quer no da harmonização de abordagens.

4. Articulação no quadro das variáveis que condicionam a relevância da aprendizagem

Esta eficácia não é contudo descontextualizada – pelo contrário, ela depende, face a um conteúdo de conhecimento dado (formal ou informal), de um conjunto de variáveis que viabilizam ou obstaculizam a aprendizagem em causa.

Destacam-se, face às aprendizagens que integram o currículo formal dos sistemas educativos, fortemente associadas aos cânones das culturas dominantes nas sociedades em causa, apenas partilhado com familiaridade por uma parte da população, as variáveis seguintes, que estão na base da *relevância* cognitiva que o conteúdo possui ou adquire para o aprendente.

- Significado face ao percurso cognitivo individual

Numerosos teóricos da aprendizagem ressaltaram o conceito de aprendizagem significativa. David Ausubel iniciou e posteriormente desenvolveu com outros investigadores (Ausubel et al, 1978) a noção de *meaningfulness* associada à possibilidade de cada nova informação ser integrada e associada, com sentido, em conhecimento previamente apropriado e consolidado pelo sujeito. Os novos elementos ganham sentido ao ancorar-se nos conceitos prévios (*advanced organizers*) que permitem atribuir-lhes sentido e tornam-se assim novos elementos desses mesmos quadros ou estruturas concetuais. Quando esta “ancoragem-apropriação” em estruturas ou conceitos prévios do sujeito não ocorre, o novo conhecimento permanece inerte, não adquire significado nem amplia o seu conhecimento efetivo, apenas se acumulando numa amálgama desprovida de sentido. Trata-se do que estes autores denominam de *aprendizagem rotineira* por oposição a *aprendizagem significativa*. O conceito de relevância está assim intimamente ligado ao de significatividade, entendido neste sentido de ligação entre novo e anterior conhecimento mediante o nexo da relação entre ambos.

Também os piagetianos se reclamam, na construção epistemológica que teorizam, do conceito de *schema*, enquanto estrutura organizadora da experiência. É no interior dos *schemata*, na visão de Piaget, que se desenrolam os dois processos centrais do desenvolvimento cognitivo – a assimilação de novos conhecimentos nos *schemata* pré-existentes ou a *adaptação* que *we* transforma e modifica o *schema* (Piaget, 1976).

A perspetiva sociocultural de Vygotsky, assente nos dispositivos interculturais de construção de conhecimento, resultante das interações com os atores que rodeiam o aprendente, e que se interioriza quando se torna um processo intracultural (Vygotsky, 1983) acentua também, de um outro modo, a conexão entre o intrínseco e o extrínseco no desenvolvimento dos processos de aprendizagem.

Em todas estas dimensões está patente a necessidade de dispositivos de articulação curricular, que permitam estabelecer esses tipos de ligações sem as quais o conhecimento não é apropriado e permanece inoperante. É este quadro que as medidas e estratégias de articulação curricular devem ser olhados, como instrumentos essenciais à relevância e ao significado do que o aprendente adquire e fica capaz de usar

- Identificação, projeção, ampliação de interesses prévios

A dimensão afetiva constitui parte integrante da aprendizagem, na medida em que a construção de conhecimento implica processos de adesão e ativação de interesse que atravessam todo o processo cognitivo. O novo conteúdo de conhecimento – seja ele conceptual ou

processual– implica assim um processo de envolvimento que viabilize a dinâmica cognitiva da própria aprendizagem. É neste sentido, e não entendido como uma vertente geradora de relevância *per se*, que a dimensão da identificação do sujeito com o objeto a conhecer se processa, desencadeada a partir do reconhecimento de proximidades e afinidades (que traduzimos vulgarmente por correspondência aos interesses) ou por desafio e até contradição ou surpresa que podem sugerir o desejo de perceber, argumentar, conhecer. Jerome Bruner, no seu famoso projeto curricular MACOS (1965) argumentava no sentido da maior eficácia do estudo de realidades com algum distanciamento face à experiência próxima, como um fator afetivo de promoção de interesse por um conceito (por exemplo, o estudo da família pela comparação de contextos diversos, esquimó ou de tribos africanas). De novo se trata de processos que requerem articulação curricular, isto é, estabelecimento de ligações clarificadoras, neste caso horizontais, entre conteúdos, contextos e campos do saber.

O ato de aprender é facilitado pela possibilidade projetiva que desencadeia no sujeito, mediante processos de identificação que alguns autores designam por “seguros”, isto é, não implicando a exposição da subjetividade a terceiros – projetar-se no semelhante que contudo é distante ou ficcional. Esta é uma dimensão muito presente também na teorização de Kieran Egan, contrapondo-se à conceção empobrecedora do currículo para o nível etário associado ao pensamento concreto, tributária da teorização piagetiana, centrada no próximo, no concreto e apenas no diretamente experienciado e observado (Egan, 1997; Roldão, 1994. 2000).

Os interesses prévios do aprendente são assim uma fonte imprescindível de construção da relevância, não redutoramente assimilados a campos de interesse imediato, observável, direto e exclusivo, limitativos e empobrecedores das possibilidades de cada um, mas como pontos de partida onde se ancora a identificação e projeção afetiva indispensáveis aos processos de ampliação, aprofundamento, expansão do campo de conhecimento que a aprendizagem significa e que à educação cabe promover.

- Utilidade social percebida

Ninguém aprende verdadeiramente o que não se lhe apresenta como útil. Esta máxima, proveniente do senso comum e confirmada na investigação, carece contudo de algumas clarificações no plano curricular e especificamente no que ao conceito de relevância se refere.

O reconhecimento da utilidade ou, de um modo mais amplo, da possibilidade de uso, do conhecimento que se adquire constitui sem dúvida um dos elementos da relevância curricular. Mas uma leitura apressada pode criar uma deriva fácil para a confusão entre utilidade e uso e o carácter prático, utilitário, aplicável em tarefas, do referido conhecimento, o que não é rigoroso. Duas ordens de reflexões se colocam à questão da utilidade social dos conteúdos curriculares:

(1) - a percepção da utilidade ou uso social, no contexto de um currículo escolar, situa-se a montante da situação de ensino e de aprendizagem. Reporta-se, como acima se analisou, à própria legitimação social, em boa parte também simbólica, dos conhecimentos reconhecidos como *necessários* no contexto em causa – à sociedade e aos indivíduos que nela pretendem integrar-se. Não é esperável, nem legítimo, considerar que todas as aprendizagens que o currículo integra sejam percebidas pelos destinatários, em fases ainda precoces de desenvolvimento e maturidade social e individual, como “úteis”. Contudo elas permanecem *necessárias*, na ótica da necessidade social e individual referida, ainda quando o próprio não lhes atribui utilidade aparente. Exemplificando com situações extremadas, não será porque muitos alunos não vêem qualquer utilidade na Matemática que o saber matemático deixa de ser curricularmente útil e necessário..

Como adiante se analisará, esse é um dos campos de responsabilidade da escola e dos professores – demonstrar e construir a *relevância atribuída* (proveniente da sociedade), transformando-a em *relevância reconhecida* (situada no sujeito). Por outro lado a relevância associada à pertinência ou atualidade social dos temas desloca o conceito do sujeito para o objeto, o que contraria a conceptualização que neste texto vimos defendendo. Temas de interesse social, cívico, público, deverão fazer parte, ou integrar-se, por gestão do currículo por parte dos professores, no interior das respectivas áreas de conhecimento e na relação dialogante entre elas. Mas não são automaticamente *relevantes* pelo facto de serem socialmente atuais e pertinentes.

A *relevância* não nasce dos objetos de estudo, constrói-se na relação do processo cognitivo do sujeito com esses conteúdos ou conceitos. Tornar-se-ão relevantes apenas se o processo de ensino desencadear dispositivos de aprendizagem que lhes atribuam significado e possibilitem a sua apropriação efetiva, em relação real com os diferentes campos de conhecimento.

(2) – a utilidade ou uso do conhecimento – que significa a sua operacionalização em mais valias de competência do sujeito aprendente – não coincide com uma leitura praticista e utilitária do saber que integra o currículo, ou com o seu uso meramente aplicativo. Reporta-se sim à ideia de conhecimento *ativo e atuante*, por oposição ao conhecimento *inerte* que se esgota na circularidade artificial criada pelo ciclo escolar clássico – apresentação, verificação e certificação formal de um conteúdo – e que produz escassos efeitos no exterior dessa circularidade. O conceito de utilidade, no plano do conhecimento curricular, implica a sua possibilidade de ser mobilizado adequadamente pelo sujeito, articulado, usado e/ou questionado em novas situações, sustentador da possibilidade de novo conhecimento, gerador de mais e melhores competências *no sujeito*.

Trata-se assim de colocar a questão da relevância como parte da resposta à questão curricular inicial – necessidade de aprender o quê? para quê? No plano da *relevância*, para que

o processo cognitivo que constitui o ato de aprender ocorra com eficácia, esta utilidade, assim entendida, precisa de ser visibilizada, trabalhada e construída, no trabalho especializado e matricial da escola – ensinar, enquanto ação sustentada que promove e organiza o aprender de alguma coisa por alguém.

- Relação com os referentes culturais do sujeito

Permanecendo no eixo de análise que norteia este texto – a *relevância* como caracterizador essencial do próprio processo cognitivo de aprender – destaca-se, como fator particularmente influente nessa *relevância*, o quadro de referência cultural de cada indivíduo. De facto, o conhecimento curricular, pela sua natureza de *corpus* socialmente construído, moldado pela interação e confronto de valores, poderes e saberes em presença, reflete de forma poderosa a ou as cultura(s) dominante no jogo social em causa. É o cânon cultural mais forte que efectivamente marca e domina os currículos nas diferentes sociedades e épocas. Esse facto confronta-se, no tempo pós-massificação escolar que é o de hoje, com a co-existência no tecido social e, consequentemente, nos destinatários da educação escolar - de pertenças culturais muito diversas, com um leque de diversidades que vai do estatuto sócio-económico, à religião, língua ou origem geográfica, entre outras. E todavia, a todos os cidadãos de uma dada sociedade, é igualmente necessário o domínio do conhecimento legitimado no currículo, porque a ele se associam inevitavelmente todos os dispositivos de creditação, inclusão, participação nessa mesma sociedade.

Cabe assim à escola construir, a partir dos referentes culturais de cada um, percursos de aprendizagem que os integrem e incorporem, mas simultaneamente garantam a ligação eficaz à apropriação do *saber comum* (o currículo situa-se nesse corpo de saber comum necessário) que garante a pertença social plena. Mais uma vez o princípio cognitivo norteador do processo de ensino, há muito cunhado por David Ausubel, ganha maior sentido para a abordagem de uma lógica de diferenciação curricular inclusiva das diversidades culturais - “parta de onde o aprendente está...”. Mas importa que não permaneça paroquialmente circunscrito a esse *locus* inicial, ante se sublinha que seja percecionado como a lente a partir da qual se pode ensinar a “ler” outros conteúdos culturais e a compreender e usar outros referentes e códigos para além dos seus pontos de partida.

- Sequência e articulação lógica entre as diferentes aprendizagens curriculares

Um último fator de relevo na operacionalização conceptual da *relevância* curricular que aqui se vem estruturando, prende-se com a harmonia entre os elementos que constituem qualquer processo cognitivo de aprendizagem, nomeadamente: (1) a progressão lógica e (2) a articulação/relação entre os elementos constitutivos da aprendizagem curricular.

Para que o que se aprende de novo faça sentido e se enquadre na aprendizagem anteriormente consolidada, é importante que os conteúdos se organizem em âmbitos de complexidade crescente, de modo a tornar coerente a progressão do processo cognitivo – *articulação vertical*. Por outro lado, na medida em que o currículo incorpora áreas de conhecimento diversas, é importante que o modo de organizar a aprendizagem seja harmonizado metodologicamente, apelando convergentemente a operações cognitivas de grau e complexidade idênticas, e que se visibilizem para o aprendente os nexos entre os diferentes campos do conhecimento, enquanto múltiplos instrumentos de leitura da realidade na sua unidade e complexidade – *articulação horizontal*.

Esta harmonização situa-se no plano da cognição e dos processos mentais postos em acção nas diferentes disciplinas, e não na colagem artificial de segmentos de conhecimento em torno de um tema, como por vezes ocorre nas escolas, largamente na decorrência do trabalho segmentar dos docentes que não viabiliza um olhar curricular transversal, e apenas consegue adicionar peças soltas de conteúdos de cada disciplina numa tentativa de transversalidade, por vezes indevidamente confundida com o bem mais complexo conceito de interdisciplinaridade.

5. A relevância curricular – uma construção mediada pelo ensino

A relevância curricular constrói-se assim no estabelecimento de nexos significativos entre os vários fatores que interagem para que ela ocorra, no plano cognitivo, para cada sujeito aprendente.

Não existe, em termos de teorização curricular, uma *relevância* substantiva, intrínseca a alguns conteúdos, supostamente emergente da natureza prática, atrativa, motivadora ou culturalmente próxima, dos temas ou tarefas propostas aos alunos. A *relevância* constrói-se no que preferimos designar como uma relação bem conseguida entre um conteúdo curricular de aprendizagem, seja ele conceptual ou processual, e a capacidade de a estratégia de ensino e aprendizagem posta em ação convocar adequadamente os fatores em causa (experiência, percurso e conhecimento anteriores, referentes culturais do sujeito, percepção de utilidade e usos pessoais e sociais), no sentido de estabelecer uma ligação cognitivamente eficaz, por parte de cada sujeito aprendente concreto, entre o novo com que contacta no currículo e tudo aquilo de que já é portador.

Trata-se pois de uma construção e não de um dado, que se desenvolve mediante uma organização estratégica intencionalizada e não pela seleção de atividades ou temas aparentemente “relevantes” em si mesmos. Situamo-la assim no coração da acção profissional dos docentes - curricular e pedagógico-didática - , construída a partir do conhecimento profissional do professor, e operacionalizando-se de forma intrínseca e não extrínseca. Cabe ao profissional de ensino que é o professor a construção fundamentada de apropriações cognitivas

relevantes por parte dos aprendentes com que trabalha. Apenas ele, ancorado no coletivo dos seus pares, terá o saber que permita agir no sentido da máxima de Ausubel - “parta de onde o aprendente está”- , como *locus* apenas inicial de um processo longo e complexo de estabelecimento de nexos significativos , necessariamente diferenciados, que permita a cada aluno atingir de forma satisfatória o *core* de aprendizagens comuns que constitui e legitima o conceito mesmo de currículo, lido numa óptica de equidade.

É nesta perspectiva que podemos associar o conceito de *relevância* à teorização de Roldão (2003) e Sousa (2007) relativamente a outro conceito-chave próximo no currículo, o de *diferenciação curricular*, nomeadamente o que Sousa designa por “diferenciação inclusiva” por oposição a “diferenciação discriminatória”. Constrói-se a *relevância*, tal como aqui se concetualizou, mediante a mediação informada do professor, sustentada no uso estratégico de percursos de ensino e aprendizagem *diferenciados*, construídos de acordo com os pontos de partida diferentes e com os fatores experienciais que influenciam de forma diferente os seus alunos, no sentido de assegurar a aproximação máxima à aprendizagem curricular comum estabelecida e socialmente esperada.

Feito e refeito a partir dos saberes reconhecidos e legitimados como socialmente relevantes- por isso essenciais - o currículo ocupa esse lugar de equidade social que se reclama, na medida em que constitui o instrumento para que, na escola, se assegure a todos, de forma diferenciada, um conjunto comum, consistente e utilizável de aprendizagens, porque necessárias a todos para a integração na sociedade como indivíduos autónomos. Este é o princípio curricular que norteia o sentido da educação como um bem público.

Referências

Ausubel, D. Novak, J. e Hanesian, H. 1978. *Educational Psychology: a cognitive view*. Nova Iorque: Holt, Rinehart and Winston.

Bruner, J. (1965). MACOS: Man a Course of Study. *Educational Services Inc. Quarterly Report*, Spring- Summer, 3-13.

Caldwell, B. (2001). A “Public Good” test to guide the transformation of public education. *The Journal of Educational Change*, 1 (4), 303-306.

Dewey, J. (1956). *The Child and The Curriculum*. Chicago; University of Chicago Press (1ª Edição 1902).

Dewey, J. (1963). *Experience and Education*. Nova Iorque: Collier Books (1ª edição 1938).

- Egan, K. (1997) . *The Educated Mind – how cognitive tools shape our understanding*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Jesus, S. (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente*. Porto: ASA Editores.
- Piaget, J. (1976). *Six Psychological Studies*. Nova Iorque: Random House (Original língua francesa, 1941)
- Roldão, M.C.(1994). *O Pensamento Concreto da Criança – uma perspectiva a questionar no currículo*. Lisboa: IIE.
- Roldão, M.C.(1999). Cidadania e currículo. *Inovação*, 12, 9-26.
- Roldão, M.C.(2000). La complexité des modes d'apprendre dans la société de communication: repenser les concepts de concret et d'abstrait. *ÉLA -Études de Linguistique Appliquée- Revue de didactologie des langues-culture:Didier Érudition, Janvier-Mars*, 35-46 (Coord. Clara Ferrão Tavares).
- Roldão, M.C.(2003). *Diferenciação Curricular revisitada – conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.C.(2010). A função curricular da escola e o papel dos professores: políticas, discurso e práticas de contextualização e diferenciação curricular. *NUANCES- Estudos sobre Educação, ano XVI, 18*, 231-242.
- Roldão, M.C., Neto-Mendes, A., Costa, J.A. & Alonso, L. (2006). Organização do trabalho docente: uma década em análise (1996-2005). *Investigar em Educação– Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 5, 17-148.
- Sousa, F. (2007).Uma diferenciação curricular inclusiva é possível? Procurando oportunidades numa escola açoriana. In D. Rodrigues (org.) *Investigação em Educação Inclusiva, Vol. II* (pp. 93-119). Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, FMH.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora.
- Tanner, D. & Tanner, L. (1980). *Curriculum Development- theory into practice*. Nova Iorque: Macmillan Publishers.

Vygotsky, L. (1983). School instruction and mental development. In M. Donaldson. R. Grieve & C. Pratt (Eds) *Early Childhood Development and Education: Readings in Psychology* (pp. 263-269). Oxford: Blackwell.

CURRICULAR ARTICULATION AND RELEVANCE AS A CRITERIA OF THE ESSENTIAL FOR AN ATTEMPT OF CONCEPTUAL CLARIFICATION

ABSTRACT

The central purpose of this text is an attempt to contextualizing, in terms of historical and theoretical developments, the concept of *curriculum articulation*, in its distinction and similarities with the idea of *relevance*, having also in mind their strong connections. Different theoretical meanings implied in the very concept of relevance of what is to be taught and learned in curriculum are analyzed and clarified in their didactic and pedagogical implications, often narrowed to common sense simplifications.

Keywords: Curriculum; curriculum articulation; curriculum relevance