

# **Congresso internacional “Políticas educativas, eficácia e melhoria das escolas”**

**Évora, 21, 22 e 23 novembro**

**Diversidade e diferenciação pedagógica**

## **Um Percurso curricular alternativo – a ação biopedagógica da diferenciação educativa**

Manuel Dinis P. Cabeça<sup>1</sup>

### **Resumo**

O crescimento e a conseqüente heterogeneidade de públicos, interesses e objetivos daqueles que frequentam a escola têm colocado enormes desafios a docentes e às políticas educativas. Desafios de participação (social e pedagógica), de sucesso (pessoal e escolar), de inclusão (das diferenças e do diferente), de governo (do individual e do coletivo). Uma das medidas de política passa pela implementação de percursos curriculares alternativos (PCA) que têm como alvo jovens marcados pelo insucesso, em risco de abandono e enquadrados em contextos sociais e familiares desfavoráveis. Tendo como objeto a implementação de um PCA a um grupo de alunos de 3º ciclo, o presente trabalho tem como objetivo perceber como os docentes gerem as diferenças, o insucesso, o desinteresse ou a desmotivação dos alunos, em função da reorganização local do currículo, ou na formulação de estratégias de normalização social e educativa.

Mediante a mobilização de um quadro de análise decorrente da sociologia da ação pública, o PCA é visto enquanto dispositivo onde se aliam estratégias educativas com estratégias sociais e se destaca a dimensão social da escola em detrimento da sua dimensão cognitiva (ou instrutiva). Por outro lado, é considerada uma perspetiva sociopolítica, assumindo-se uma abordagem interpretativa, tendo como estratégia metodológica a etnometodologia, mediante a observação, a entrevista a docentes e alunos, a análise de conteúdo aos documentos suportes à sua implementação e a reflexão sobre o que se observa e regista na relação quotidiana.

Neste processo dou destaque à construção biopedagógica do sujeito escolar, pretendendo com este conceito colocar em evidência a dimensão social, educativa e política que a ação pedagógica exerce sobre o aluno visto enquanto objeto da ação educativa, mas também enquanto sujeito do governo de si mesmo.

**Palavras-chave:** currículo; ação pública; diferenciação pedagógica, biopedagogia

---

<sup>1</sup> Docente dos ensinos básico e secundário do Agrupamento de Escolas de Vendas Novas (grupo 400 - História);  
Doutorado em Educação pela Universidade de Lisboa. [manuelcabeça@gmail.com](mailto:manuelcabeça@gmail.com)

## **1. Enquadramento**

O texto agora apresentado tem como pano de fundo o trabalho que desenvolvo (de há ano e meio a esta parte) em torno da análise da implementação de um percurso curricular alternativo (PCA) numa escola do Alentejo. Antes de avançar na descrição e caracterização do que é este PCA importa contextualizar o trabalho desenvolvido, assumindo, desde logo, um conjunto de situações que atravessam e condicionam quer o presente texto, quer o trabalho que desenvolvo.

Em primeiro lugar destacar que se trata de um processo de investigação-ação (que adiante procurarei explicitar melhor). Não está enquadrado em nenhum processo de investigação conducente a títulos ou níveis académicos, cumprido que está o meu percurso nesse contexto. É assim, num âmbito entre o profissional e o pessoal, de aprofundamento do gosto de conhecer e compreender os meandros da escola e da educação, que desenvolvo o estudo que sustenta esta escrita.

Referir também mais dois elementos que atravessam o estudo e a minha prática profissional. Por um lado, a consciência que a escola (entendam-se os docentes) tem de fazer a diferença junto de jovens marcados pela indiferença perante o processo de escolarização, pelo absentismo ou riscos de abandono e, quase como destino e consequência dos anteriores, pelo insucesso. Neste âmbito interessa-me perspetivar a dimensão social e política da escola e da educação - sem descuidar, reconheço, os resultados, sejam escolares, sejam pessoais. Por outro lado, a minha posição relativamente à circunstância que é o pensar coletivo, em detrimento de posturas individualistas, que permite a construção das autonomias locais (profissionais, escolares, pessoais...), expressas em processos de diferenciação (pedagógicos, curriculares, gestionários, administrativos ou outros).

Em termos de linhas de orientação uma última referência. Pessoalmente faço o enquadramento do trabalho que suporta esta escrita, no âmbito das políticas educativas, como elas são operacionalizadas num espaço concreto, vividas por pessoas de carne e osso, contextualizadas e recriadas em face de interesses, objetivos ou simples preocupações. Perante este dado o texto e em particular o trabalho que desenvolvo estará mais adequadamente no contexto das políticas educativas do que na diferenciação de práticas, ainda que não renegue de todo o enquadramento que lhe foi definido pelo secretariado do congresso.

## **2. Estratégias e medidas de políticas de promoção do sucesso (ou de combate ao insucesso)**

O PCA é uma opção de política que se insere no contexto de diferentes medidas normativas que

cruzam uma dimensão escolar e uma dimensão social.

«Um currículo alternativo é uma proposta diferente de frequência do ensino básico, concebida na escola especialmente para grupos de crianças e jovens em que foram detectadas características comportamentais e de aprendizagem muito problemáticas e que correm o risco de abandono da escolaridade obrigatória por várias razões (familiares, económicas, psicológicas, falta de motivação pessoal, etc). (...) Trata-se de uma flexibilização do sistema que, sem abdicar, de um denominador comum característico do ensino básico (aquele que assegura a definição de um perfil terminal de competências), procura reconhecer situações extremas de insucesso escolar em que as respostas típicas de apoio à aprendizagem se manifestam insuficientes» (M.E., 1997, p. 9);

Os objetivos desta medida passam por garantir «uma formação geral comum a todos os cidadãos que inter-relacione o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano» (do preâmbulo do despacho normativo 1/2006). Assume-se a escola como «um espaço plural, do ponto de vista social e cultural, em que as motivações, os interesses e as capacidades de aprendizagem dos alunos são muito diferenciados». Perante este reconhecimento de igual modo se assume que «importa garantir e flexibilizar dispositivos de organização e gestão do currículo destinados a alunos que revelem insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa.».

## 2.1. Enquadramento normativo

O enquadramento normativo do PCA tem origem nos idos anos 90 do século passado. Na sequência do crescimento da escola e dos problemas que foram sendo colocados diferentes foram (e são) as medidas de política que visam enfrentar os problemas, criar alternativas (escolares ou pedagógicas, educativas ou sociais) que o legislador tem disponibilizado<sup>2</sup>. Neste conjunto de opções, a foco do(s) problema(s) ora tem incidido na pessoa do aluno (desinteresse, desmotivação, alheamento e indiferença, entre outros), no docente (formação e informação, práticas e metodologias, estratégias e argumentos) ou, para não ir mais longe, na estrutura organizacional e funcional da escola (dimensão dos grupo/turma, heterogeneidades, afetação de técnicos não docentes, entre outros). Também não têm ficado de fora dessas considerações os contextos socio económicos (do aluno ou da escola) ou a estrutura familiar do aluno, entre muitos aspetos pelos quais tem sido visto, olhado, analisado e perspetivado o insucesso escolar.

Na sequência destas medidas o PCA surge como o entrelaçar de perspetivas sobre o insucesso, visto já não apenas por si, mas no contexto de diferentes problemáticas de ordem social e não

---

<sup>2</sup> Para uma síntese das medidas de política veja-se Vieira, M. (2013);

apenas educativas. Nesta opção, cruza-se uma dimensão social e familiar do aluno com dimensões educativas e escolares. A primeira vista enquanto problema para o aluno, eventualmente reprodutora dos desinteresses e dos desfazamentos à escola e ao processo de escolarização. A segunda enquanto reconhecimento, mesmo que não explícito, da desadequação curricular vigente ao contexto e interesses do aluno.

É neste contexto que o local (escola e docentes, parceiros educativos e comunidade) tem sido, de forma crescente, «convidado» a pensar e a construir políticas de combate ao insucesso ou de promoção do sucesso. Vai ao encontro da alteração de estratégia de ação sendo um reconhecimento por parte do Estado à multiplicidade de problemas que, de modo uniforme e centralizado, assume que não consegue resolver (Correia; Pereira & Vaz, 2012).

Esta alteração de estratégia vai no sentido de se valorizar uma ordem cognitiva da ação em detrimento dos sentidos normativos (Correia; Pereira & Vaz, 2012; p. 393). Isto é, o Estado delega no local a gestão das contradições de que as políticas educativas enformam. Contradições que decorrem do fato de se exigir a integração de todos na escola, que a escola a todos responda, independentemente dos seus interesses ou objetivos. Esta exigência terá como consequência a definição de um processo de «inclusão exclusiva» (Barroso, 2003), isto é, integram-se todos obrigatoriamente na escola, criando, desse modo, formas de exclusão de todos aqueles que não se reconhecem na escola ou no trabalho escolar. Passa a ser dado maior destaque aos resultados finais, de eficácia e eficiência, do que aos processos de construção de sentidos próprios ou de identidades pessoais. Isto é,

Do ponto de vista da estruturação simbólica do espaço político do debate educativo, tende a desqualificar-se o debate sobre os sentidos da educação e da sua articulação com as decisões organizacionais (o debate sobre as justças organizacionais), para se centrar, apenas, na funcionalidade dos meios e dos recursos, em termos, portanto, de uma eficácia funcional, (Correia; Pereira & Vaz, 2012; p. 395)

## 2.2. O grupo/turma de PCA

Nesta medida e perante a análise efetuada, se afirmou a opção de implementação de um PCA de equivalência ao terceiro ciclo do ensino básico, mediante a constituição de um grupo/turma composto por 18 elementos. Ao nível da constituição do grupo/turma de PCA realço uma ideia que retiro de um dos documentos de justificação da proposta então apresentada. Aí é feito o reconhecimento do traço de união entre «muitos alunos e muitas diferenças»:

Todos estes alunos têm em comum o facto de serem detentores de um perfil diferente do que se padronizou para o aluno dito normal. Contudo, o aspeto que os unifica enquanto grupo, o ser diferente, não confere homogeneidade a esse mesmo grupo na medida em que cada um tem a sua diferença específica. É essa diferença específica que, muitas vezes, determina o seu insucesso. Há alunos com grandes dificuldades cognitivas para quem a aquisição de conhecimentos é o grande obstáculo, há outros cujo maior entrave à aprendizagem se situa ao nível da postura e do comportamento e há aqueles que acumulam os dois tipos de impedimento. Estes bloqueios, por sua vez, são eles também determinados por causas diversas: falta de valorização da escola, falta de expectativas, falta de motivação para aprender, falta de apoio familiar, incapacidade de aprender estando integrado num grupo, falta de conhecimentos básicos acumulada ao longo de todos os anos de escolaridade.

A opção assumida pelo órgão de gestão há dois anos atrás (decorria o ano letivo de 2010/2011), contemplou um conjunto de alunos marcados pelo insucesso, pelo absentismo e/ou por questões de ordem social vista como contraproducentes ao seu envolvimento na escola. O grupo de alunos tem como principais características ser constituído por 18 elementos, entre os quais 8 raparigas e 10 rapazes, todos com uma ou mais retenções já registada no seu percurso o que faz com que a média etária dos alunos se situe nos 15 anos, aquando do início do seu percurso de 3º ciclo<sup>3</sup>. Para além de marcados por retenção a generalidade dos alunos apresenta ainda referências ao seu mau comportamento, ao desrespeito pelas regras escolares e de sala de aula, por não acaterem ordens, por atitudes despropositadas que colocam em causa o “normal” funcionamento da sala de aula, prejudica os demais alunos da turma e cria uma fricção tensa entre aluno e docente.

### **3. A fabricação de um objeto de estudo**

É a partir do contexto de enquadramento e funcionamento do grupo/turma de PCA que, mediante o meu envolvimento com o conjunto de docentes, procurei construir o meu objeto de estudo. Este objeto de estudo configura-se no cruzamento de dois objetivos. Um primeiro referente à determinação por parte da tutela em se analisar e avaliar a sua implementação. Um segundo referente à necessidade de se definirem as regras ou os critérios de funcionamento do grupo/turma, este mediante a criação do regulamento de funcionamento. O primeiro objetivo estará em processo até à finalização do período de funcionamento considerado (a três anos, correspondente ao 3º ciclo do ensino básico). O segundo foi concretizado no decurso do primeiro ano mediante aprovação do regulamento do PCA em sede de conselho pedagógico.

Deste modo, o objeto de estudo configurado passa por determinar os modos de fabricação local de

---

<sup>3</sup> A caracterização deste conjunto de alunos tem por base duas fontes de informação. Por um lado o relatório apresentado à tutela aquando do pedido de autorização de funcionamento e, por outro, os elementos recolhidos pela diretora de turma no início do primeiro ano de implementação.

políticas. Isto é, que dimensões são mobilizadas, por quem e em face de que objetivos, com que preocupações (receios mas também esperanças) ou considerando que orientações (entre o aluno e o cidadão, o presente e o futuro). Qual o papel do currículo nessa fabricação local, com que características e que elementos diferenciadores dos percursos ditos “regulares”. Que quadros referenciais (valorativos, normativos ou simbólicos) são invocados, em prol do quê e em que contextos. Esta apenas uma síntese de algumas das orientações que sustentam o objeto de estudo. O acesso ao objeto configurado, a fabricação local das políticas, tem sido feita mediante a consideração (análise) de dois tipos de discurso. Um discurso escrito, tendo por base a documentação de justificação apresentada, as atas de conselho pedagógico, relatórios de execução ou ação, bem como o diário da docente que coordena o grupo/turma. Um segundo conjunto de fontes discursivas diz respeito à análise das reuniões de conselho de turma, às considerações tecidas pelos docentes em diferentes momentos do seu trabalho.

#### **4. Métodos e questões de metodologia**

Parto da consideração de uma designação no plural (de métodos e não método) por duas ordens de razões. Uma primeira decorrente do fato de assumir que não sou um purista. Não utilizo apenas um método ou uma técnica de investigação. Existe efetivamente uma preponderância de opções qualitativas, mas, no decorrer do próprio processo de investigação não são poucas as situações em que sinto necessidade de recorrer a opções de natureza quantitativa. Enquanto segunda ordem de razões, destaco o fato de os métodos se irem adaptando às circunstâncias e às diferentes situações do processo de investigação. Processo que decorre num contexto do quotidiano, marcado por afetos e emoções que assentam em relações (ensino/aprendizagem, professor/aluno, hoje/amanhã, sucesso/insucesso), também elas muito marcadas pela imprevisibilidade que nenhum método consegue captar em pleno.

Assim, assumo, desde o primeiro momento, que todo este processo (de estudo e análise da implementação de um PCA) é dinâmico e interativo. Dinâmico relativamente aos métodos, mas também às relações que acontecem e que sustentam a própria opção de implementação de um PCA. É vivo, instável e requer procedimentos por vezes não muito *standarts* relativamente aos tradicionais estudos direi mais académicos - porque enquadrados numa qualquer academia. Interativo porque método e empíria, teoria e prática, pensamento e ação vão trocando ideias entre si, umas vezes mediadas pela minha pessoa enquanto investigador, outras no assumido protagonismo

que as dinâmicas do cotidiano imprimem e determinam ao processo de investigação.

Em termos metodológicos o processo de análise da implementação deste PCA constitui-se como um enorme e aliciente desafio assente em três dimensões: o investigador como ator, a sala de aula enquanto local de cruzamento de «mundovisões», a complexidade da relação pedagógica. Vamos por partes.

No processo de análise da implementação do PCA assumi um duplo papel numa dupla situação. Fui (e sou) investigador e ator mas nunca deixei de ser ator e investigador. Tive oportunidade de participar tanto no processo de reflexão e questionamento do projeto como na sua dinâmica de ação, circunstância que faz com que enfrente o pior de dois mundos. Por um lado, não sou teórico mas visto pelos docentes (que se vêem como práticos) enquanto tal. Não sou prático, mas visto pelos teóricos (os académicos da universidade) como um dos outros. Esta situação faz com que uma das características assumidas do processo de análise cruze dimensões entre investigação-ação e formação em ação.

Considerar a sala de aula ou, melhor dito, as dinâmicas que resultam do trabalho e da relação em sala de aula é uma outra componente do desafio de analisar o PCA, porquanto se correm e se assumem diferentes riscos. Desde logo o da atomização do estudo, o seu isolamento quando não mesmo distanciamento ao contexto mais amplo e global. A sala de aula é um ponto de chegada de muitos e de muitas situações. Cada pessoa que ali entra transporta ideias, crenças, valores, opiniões, vontade ou falta dela, expectativas, mesmo que sejam nenhuma, concepções da relação e do processo que ali se desenrola. Sendo também e simultaneamente um ponto de partida. A sala de aula é, assim, um espaço de (re)interpretação, de (re)criação do (re)conhecimento, das identidades, da pessoa de cada um, das relações que se estabelecem, dos sentidos que se definem a cada segundo da relação. Considerar a sala de aula como espaço privilegiado de observação e investigação faz com que se tenham que incorporar, neste processo, os valores e as ideias, as crenças e os modelos que ali se apresentam. Importante ainda por permitir cruzar espaços e dimensões, como o sejam as políticas e a ação, o pensamento e a prática, o global e o local, as normas e a(s) sua(s) prática(s), entre outros em processo multifacetado de arranjos e combinações. Finalmente e talvez como resultado dos dois anteriores elementos, o risco de se simplificar aquilo que é a complexidade inerente tanto à dimensão social, decorrente das interações que se estabelecem, como pedagógica, onde se cruzam ideias e políticas, o papel da escola e a ação do docente. Circunscrever o olhar da investigação à sala de aula e a um processo muito concreto, como

é um PCA, corre o sério risco de simplificar o que é manifestamente complexo, reduzir o que é amplo. Há, deste modo, que considerar outras lógicas da ação coletiva, a pluralidade de situações e não a sua unicidade, a combinação diversa e plural das variáveis e não simples dicotomias (práticas de análise, mas excessivamente redutoras do que é o social e a ação pedagógica). Há que cruzar e recombinar as dicotomias (micro/macro, nacional/local, perto/longe, quantitativo/qualitativo, conhecimento/ação, entre outras) e construir uma rede, que permita perspetivar a relação e a ação entre os diferentes conceitos, as suas múltiplas complexidades e configurações.

Perante os desafios, as opções foram diversificadas, mas com um traço em comum, a de valorizar o quotidiano como espaço de investigação. Assim sendo, optei por metodologias na área da antropologia da educação, mais concretamente na etnometodologia. É um desafio que passa pela «delimitação de um terreno de pesquisa que acaba por coincidir, em larga medida, com a delimitação do próprio objeto de estudo» (Cordeiro, 2012). Permite também e de modo não menos importante, «entender a interação social (...) que se aprende nesse quotidiano (...) (Iturra, 2001. p. 21) enquanto campo produtor de sentidos. De modo a evitar os riscos de atomização e desprendimento de um contexto mais geral recorri ao diálogo permanente entre o micro e macro, a sala de aula e o seu contexto, o próximo e o distante, as políticas e a ação, o conhecimento e os saberes. Diálogo instituído por meio das conversas, dos modelos, dos pensamentos, das ideias como da ação que ali, na sala de aula, acontecem. Neste contexto, estruturar redes e considerar uma multi referencialidade (e não simples dicotomias) são elementos determinantes de análise deste processo de análise da realidade educativa.

Assim e sucintamente o processo envolve uma significativa dimensão etnográfica e etnometodológica, de cariz interpretativo. É um processo que se desenvolveu na escola e com a escola, na educação e sobre a educação, assente num quadro de análise que tem a sociologia da ação pública como enquadramento.

## **5. Quadro de Análise - a sociologia da ação pública**

Sem me querer alongar no referente à sociologia da ação pública, uma vez que há diferente literatura sobre o assunto, importa efetuar o seu enquadramento no processo de análise, a sua pertinência e mais-valias<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Veja-se, por exemplo, o número 50 da Revue Française de Science Politique, ou e em termos nacionais Barroso 2006.

A opção pela sociologia da ação pública decorre da possibilidade que esta concede para que se equacionem diferentes escalas de análise, a inter relação entre diferentes atores, a inter dependência entre estratégias e objetivos. Ou seja, a opção pela ação pública permite colocar em evidência as:

(...) múltiplas configurações de relações inter dependentes e de estratégias interligadas de atores, redes de ação pública e sistemas de ação, de acordo com um esquema de tomada de decisão que resulta de uma acumulação de regulações negociadas e de relações de força para se inscrever mais na transversalidade, horizontalidade ou circularidade, não obedecendo a uma concepção linear e hierárquica, (Commaill, 2009; p. 96)

Esta opção permite, assim, mobilizar conceitos como os de referencial, que mais não é que uma (...) conceção do lugar e do papel que compete à sociedade». É constituído por valores (o que é desejável ou não), normas (enquanto guias de ação), algoritmos (que exprimem as relações causais) e imagens (o que cria os sentidos mais imediatos) (Muller, 2011; p. 555). O conceito de regulação, sendo aqui utilizado «para descrever dois tipos de fenómenos diferenciados, mas interdependentes: os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a ação dos atores; os modos como esses mesmos atores se apropriam delas e as transformam», (Barroso, 2006; p. 12). Ou instrumento de ação pública, entendido enquanto «dispositivo ao mesmo tempo técnico e social que organiza as relações sociais específicas entre o poder público e os seus destinatários em função das representações e significados de que é portador» (Lascoumes & Galés, 2004; p. 12).

Tem-se, deste modo, que construir soluções implica pensar e conceber primeiramente os problemas, situá-los perante um contexto (espaço, tempo e conhecimentos). Entre problemas e soluções, constituindo a ponte entre uns e outros, encontram-se valores, ideias, normas e regras, conhecimentos, experiências, modos de ver e olhar o mundo. Neste campo, a concepção de um PCA surge-nos como «(...) uma representação, uma imagem da realidade em que se quer intervir» (Muller, 2011, p. 557), sendo que as soluções não deixam de estar imbuídas de valores e ideias perante os quais se construíram, primeiramente, os problemas perante os quais se pensa intervir.

Ao colocar em destaque os conceitos referidos, permite-se que se incorpore no estudo da ação educativa, valores e ideias, dimensões normativas ou simbólicas, a educação e a socialização, relações ou processos, resultados ou produtos. Permite-se, ainda, considerar diferentes escalas de análise, esferas de acção (dos docentes, dos pais/encarregados de educação, das estruturas que apoiam o percurso), em processos imbricados de relações, cumplicidades e/ou (inter)dependências. É todo um leque de elementos habitualmente afastados da análise dos processos educativos ou considerados sectorialmente que, deste modo, são incorporados na interpretação do real social

respeitando a diversidade e complexidade que constitui a realidade educativa (Cabeça; 2012).

Considerando o quadro de análise definido, referência importante deve ser feita à estreita relação entre uma dimensão social e uma outra de âmbito cognitivo. Nesta perspetiva, o PCA é visto enquanto instrumento de regulação de múltiplas ações e/ou dimensões. Uma primeira referente ao aluno, na consideração da sua integração escolar e social, de enquadramento entre o presente e o futuro, o que se tem e o que se pretende. Depois da ação docente, na configuração de estratégias e de outras formas de gestão do currículo<sup>5</sup>. Do meio enquanto elemento mobilizador da sua ação, da aferição de procedimentos de «normalização» social e escolar.

O PCA é um dos instrumentos mobilizados por quanto visa (re)organizar as relações entre alunos e docentes, entre alunos e escola, em processo onde se mobilizam conhecimentos, técnicas, poderes, relações e emoções. A escola e os professores são assim chamados a serem, para além de (co)responsáveis pelas políticas (situação que desde sempre o foram), (co)produtores, isto é, a assumirem o processo de legitimação das opções educativas. Neste processo de (co)responsabilização, efetua-se a deslocação do eixo de análise da ação política, que passa do nacional para o local, do pensamento para a ação, da política para as práticas. É uma forma de vinculação do pensamento à ação, o agir sobre o pensamento e não exclusivamente na ação.

Destaco ainda a necessidade de, perante a opção de implementação de um percurso curricular alternativo, não se ficar restringido a uma redutora dimensão escolar. Ao se mobilizarem valores e ideias, ao se analisar a articulação entre uma dimensão cognitiva e uma outra de âmbito social, evita-se a redução do pedagógico ao escolar e concebe-se a possibilidade de outras dimensões ou sectores interferirem na ação pedagógica.

## **6. algumas ideias em síntese**

Sem ser um estudo conclusivo, sem se estar a efetuar um qualquer ponto de situação, importa aferir do trabalho feito, do caminho percorrido e reter algumas ideias.

Uma primeira diz respeito à necessidade de se ir além das dicotomias tradicionais de

---

<sup>5</sup> Currículo é aqui entendido na esteira de Pacheco (2011), enquanto prática cultural plural. Este entendimento visa dois objetivos. Um primeiro referente à relação que se pode estabelecer por intermédio do estudo das práticas curriculares onde se destaca a necessidade da concepção de currículo se enquadrar e, acima de tudo, respeitar a diversidade que atualmente compõe a escola. Enquanto segundo objetivo, permite a criação de uma estreita relação com a «vertente política do currículo». Ou seja, esta perspetiva: ««(...) pode ser explorada em educação de modo que o currículo seja entendido como um projeto construído na diversidade e na pluralidade não só na abordagem do conhecimento escolar, mas, de igual modo, no desvendamento de certos processos e práticas de poder e de padronização cultural que existem no interior das escolas» (Pacheco, 2011, p. 393).

pensamento/ação, cognitivo/normativo, interior/exterior, individual/coletivo, entre outros e considerar a sua multireferencialidade. Isto é, a implementação de um PCA coloca em destaque todo um conjunto de fatores onde se podem referenciar ideias e valores, dimensões simbólicas, políticas, sociais ou técnicas, âmbitos normativo e/ou, cognitivo, modelos e comportamentos. É o respeito pela diversidade e pela complexidade que se reveste a prática e a ação pedagógica numa construção local que mais não é que um processo de delegação de responsabilização do nacional ao local perante a fuga à norma e ao comum.

Segunda ordem de ideias destaco o conceito de biopedagogia.

A expressão biopedagogia integra aquele que é designado como sujeito biossocial (Rose, 2007), e considera a dimensão biopolítica (Foucault, 2008) como essencial à relação entre o sujeito e a pedagogia. Considero, com a utilização deste conceito, as formas que a escola institui para regular os comportamentos do sujeito, presente e futuro. Regulação de comportamentos em permanente (re)construção de si, dos modelos e dos valores que o (devem) orientar, das regras e das normas que deve assumir e integrar na sua conduta, das formas que as relações de poder, num tempo e num contexto assumem. A expressão biopedagogia procura dar conta do caráter imbricado da dimensão pedagógica na construção do sujeito, onde participam elementos oriundos de diferentes áreas do saber e se considera a personalidade do indivíduo como algo inacabado. Ou seja,

«a individualidade é tomada como algo a ser apreendido por toda a vida. Trata-se de uma individualidade que projeta a vida como uma contínua solução de problemas, que faz do indivíduo um ser capaz de escolher e de colaborar em comunidades de aprendentes num processo de permanente inovação (Popkewitz, 2009; p.76)

Nesta expressão se aliam conhecimento e ação, em que a ação implica um pensamento deliberado e determinado ao sujeito. Neste campo, o sujeito (o aluno) é visto sob múltiplas perspetivas, que vão das dimensões pedagógicas às sociais, abrangem os serviços da psicologia ou da saúde, as necessidades educativas ou recursos técnico-pedagógicos diferenciados. Por seu intermédio instituem-se as formas de governo do coletivo que assentam na gestão do diferente e da diferença, numa (nem sempre assumida ou reconhecida) somatização da ação pedagógica. O aluno, os seus comportamentos, o seu pensamento, as estruturas de agir sobre si e sobre os outros, torna-se

«(...) um foco de governo, um alvo de novas formas de autoridade e perícia, um campo fortemente especializado de conhecimento, um território de expansão para a exploração bio-económica, um conjunto organizado de princípios de ética (...)» (Rose, 2007: 4).

Esta afirmação vai diretamente ao encontro das expetativas que os docentes apresentam para o

PCA, nomeadamente quando a docente promotora afirma que o

«fim último [passa por] desencadear um processo de ensino aprendizagem que evitasse o abandono escolar, prevenisse os comportamentos desviantes e construísse um conhecimento teórico prático essencial para fazer a ponte para um ensino profissional.»

É a pedagogia, enquanto prática mas também e simultaneamente enquanto pensamento organizador da ação, que se visa transmitir ao aluno, para que, desse modo, oriente e defina o seu futuro. É uma dimensão cognitiva da norma no sentido de ser, pelo pensamento e pela reflexão que se identificam os mecanismos de vinculação daqueles que pretensamente recusam ou resistem ao processo de escolarização e da ação educativa. Apesar da norma definir os limites do possível, é o pensamento, mais que a ação, que implica um processo de regulação e de vinculação do aluno ao trabalho escolar

### **Referências Bibliográficas**

**Barroso, J.** (2003). Factores organizacionais da exclusão escolar – A inclusão exclusiva, in Rodrigues, D., *Perspectivas sobre a Inclusão*, pp. 25-36. Porto.

**Barroso, J.** (2006). *A regulação das políticas públicas de educação - espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa

**Cabeça, M.** (2012). *As condutas dos escolares e a construção do cidadão social - uma análise política pelo referencial dos instrumentos de regulação (1977-2007)*. Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa.

**Commaill, J.** (2009). O Modelo de Janus da regulação jurídica. O carácter revelador das transformações do estatuto político da justiça. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. (87), 95-119.

**Cordeiro, G.** (2012). As cidades fazem-se por dentro: desafios da etnografia urbana. *Cidades - Comunidades e Territórios* (20/21), pp. 111/121.

**Correia, J.; Pereira, L. & Vaz, H.** (2012). Políticas educativas e modos de subjectivação da profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 42 (146), pp. 388/407.

**Iturra, R.** (2001). *O Caos da criança - ensaios de antropologia da educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

**Lascoumes, P., & Galés, P. L.** (2004). L'Action publique saisie par ses instruments. In P. Lascoumes & P. Galés (Eds.), *Gouverner par les Instruments* (pp. 11-43). Paris: Presse de la Fondation Nacional de Sciences Politiques.

- M.E.** (1997). *Currículos alternativos no ensino básico - guia prático*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Muller, P.** (2011). *Les Politiques Publiques*. (9 ed.). Paris: PUF.
- Pacheco, J. A.** (2011). Currículo: entre teoria e métodos. *Cadernos de Pesquisa*, 39 (137), pp. 383-400.
- Popkewitz, T., & Linblad, S.** (2001). Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relação entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. *Educação & Sociedade*, XXII (75), pp. 111-148.
- Popkewitz, T.; Olsson, U.; & Petersson, K.** (2009). Sociedade da Aprendizagem, Cosmopolitismo, Saúde Pública e Prevenção à Criminalidade, in *Educação e Realidade*, 2 (34), pp. 73-96.
- Vieira, M.** (2013). *Gramática escolar e (in)sucesso - os casos do projeto Fénix, Turma+ e ADI*. Universidade Católica. Tese de Doutoramento; disponível em: [http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/12584/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_II%C3%ADdi\\_a\\_Vieira\\_15-04-2013.pdf](http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/12584/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_II%C3%ADdi_a_Vieira_15-04-2013.pdf), consulta em dezembro de 2013;

### **Referências Legislativas**

- Despacho 22/SEEI/96 de 20 de abril;
- Despacho normativo 1/2006 de 6 de Janeiro;
- Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho;
- Despacho normativo 24-A/2012 de 6 de dezembro;