

Uma diferenciação curricular inclusiva é possível? Procurando oportunidades numa escola açoriana

Francisco Rodrigues Sousa

Resumo

Após uma discussão sobre a tensão entre diferentes concepções gerais de diferenciação curricular, serão aqui discutidos os resultados de um estudo empírico sobre essa temática, através do qual se pretendeu caracterizar o pensamento e a acção de quatro professoras do 3º ciclo do ensino básico. No que respeita às concepções reveladas pelas participantes no estudo, destaca-se a tendência para entender que a diferenciação curricular consiste numa assistência ao aluno em dificuldade. À luz de tal entendimento, não é de estranhar o facto de se ter observado que a diferenciação só foi activada quando as dificuldades (e, ocasionalmente, também os interesses) dos alunos se manifestaram ostensivamente na aula, constituindo mais um recurso de emergência do que uma prática estruturante do trabalho das referidas professoras. Procura-se aqui comentar esse uso reactivo da diferenciação curricular não apenas no sentido de nele identificar obstáculos à concretização de práticas inclusivas mas também no sentido de reflectir sobre as oportunidades de inclusão que a realidade estudada não deixou de propiciar

Introdução

A diferenciação curricular pode assumir quer uma orientação Inclusiva, comprometida com a promoção da equidade, quer uma orientação estratificadora, associada à distribuição dos alunos por vias alternativas de estudo que diferem entre si quanto à complexidade do currículo e quanto ao prestígio social que lhes está associado. No presente texto, após uma discussão sobre a tensão entre esses dois tipos de diferenciação curricular, serão discutidos os resultados de um estudo empírico sobre diferenciação curricular ao nível da sala de aula.

Com esse estudo pretendeu-se caracterizar as concepções e as práticas de quatro professoras do 3º ciclo do ensino básico sobre diferenciação curricular, tendo a investigação sido conduzida com a particular preocupação de sinalizar oportunidades de diferenciação curricular Inclusiva e reflectir sobre possibilidades

de exploração das mesmas, mesmo que elas constituíssem factos isolados e pouco visíveis num ambiente dominado por concepções e práticas de sinal contrário.

Embora muitos autores evitem referir-se à sala de aula como lugar de diferenciação curricular – preferindo falar de diferenciação pedagógica a esse nível e considerar que a diferenciação curricular é um fenómeno que ocorre ao nível do macro-sistema ou do meso-sistema –, no âmbito do estudo aqui apresentado, considerou-se que a diferenciação curricular ocorre – de forma mais sistemática ou mais acidental – em todos os níveis nos quais se tomam decisões sobre o que ensinar, como ensinar e a quem ensinar.

1. A conceptualização da diferenciação curricular entre a estratificação e a inclusão

É frequente, no âmbito dos discursos sobre o currículo da educação básica em Portugal, citar-se João Formosinho, na sua chamada de atenção para a inadequação à população estudantil portuguesa de um “currículo uniforme, pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 1991, 1993). Cerca de uma década e meia após a publicação desses textos, parece haver pouca contestação à ideia de que a uniformidade curricular é geradora de exclusão. A diferenciação curricular apresenta-se, assim, como possível via para a Inclusão, apesar da existência de uma longa história de práticas de diferenciação curricular não Inclusiva.

De facto, a tendência dominante no discurso teórico e em políticas e práticas concretas veicula uma imagem de diferenciação curricular como dispositivo necessariamente estratificador, através do qual diferentes tipos de alunos são expostos a diferentes tipos de currículo – uns mais socialmente valorizados do que outros. Mas é possível, em alternativa, conceptualizar a diferenciação curricular como estratégia que garanta a compatibilização do currículo formal com as características concretas de cada estudante e maximize a possibilidade de todos os estudantes obterem bons resultados escolares. Por outras palavras, é possível idealizar uma diferenciação curricular compatível com princípios de Educação Inclusiva, amplamente aceites e defendidos em muitos discursos oficiais.

A ideia de Educação Inclusiva defendida no presente texto inspira-se na célebre Declaração de Salamanca, assinada em 1994 por representantes de dezenas de governos e organizações internacionais, mas extravasa o âmbito restrito da área focada pelos signatários – a educação de alunos com necessidades educativas especiais.

O próprio texto da referida declaração permite tal visão ampla do conceito de Educação Inclusiva, ao veicular repetidos apelos para que a escola acomode todos os alunos, enfatizando a ideia de que devem ser a escola e o currículo a adaptarem-se às necessidades das crianças e não o inverso. Esta referência à

acomodação¹ como postura desejável da escola é fundamental, na medida em que a adopção de tal postura constitui uma mudança paradigmática e uma condição *sine qua non* para o sucesso de qualquer acção educativa empenhada em lidar com a diferença sem estratificar quem difere. Qualquer alternativa a essa mudança de paradigma, por muitos projectos bem intencionados que desenvolva, dificilmente deixará de ser dominada pela lógica da assimilação, no contexto da qual a escola se esforça para que os alunos a ela se adaptem, com óbvio prejuízo daqueles que à partida menos se identificarem com a cultura escolar tradicional. Como notam Deschenes, Cuban e Tyack (2001), esta lógica de assimilação tem dominado a história dos desencontros entre as expectativas dos responsáveis pela escola em relação aos estudantes e os resultados escolares obtidos por muitos destes últimos. Afirmam os referidos autores que “a maior parte dos esforços tem sido conduzida no sentido de ajustar o aluno à escola ou de arranjar álibis para o desencontro e não no sentido de investigar factores institucionais que expliquem o insucesso” (p. 541).

Nas próximas páginas serão enfatizadas as principais características e raízes históricas da perspectiva dominante de diferenciação curricular – a perspectiva estratificadora – e resumidos os resultados de trabalhos de investigação reveladores das consequências da sua aplicação. Posteriormente, será discutida uma concepção alternativa.

1.1. Diferenciação curricular como dispositivo estratificador

Nos Estados Unidos da América – país onde os estudos curriculares emergiram e iniciaram a sua consolidação como área académica autónoma –, o conceito de diferenciação curricular é geralmente associado a dispositivos de *tracking* e de agrupamento por níveis. O *tracking* implica a distribuição dos estudantes por diferentes vias de estudo de acordo com uma avaliação geral das suas capacidades e do seu aproveitamento escolar anterior. Essas vias são por vezes designadas por “superior”, “inferior” e “média” – isto é, de forma explicitamente hierárquica. Outras vezes, são, mais subtilmente, designadas por “académica”, “vocacional” e “geral”. O agrupamento por níveis é uma forma de classificar estudantes de acordo com as suas supostas capacidades e expô-los a diferentes tipos de currículo numa escala mais reduzida. Neste sentido, pode ocorrer um agrupamento dos alunos por níveis num número limitado de disciplinas ou a organização temporária e flexível de pequenos grupos de alunos no seio de determinada turma.

¹ Na tradução brasileira da Declaração de Salamanca, usa-se mesmo o verbo acomodar. Na tradução portuguesa usa-se, com o mesmo sentido, os verbos adequar, ajustar e adaptar. O conceito de acomodação, na acepção Piagetiana do termo, é particularmente interessante, por enfatizar que é a estrutura (escola) que se deve alterar em função do objecto (aluno) e não o inverso, como acontece num processo de assimilação.

Como Oakes, Gamoran e Page (1992) reconhecem, “com o *tracking*, os educadores julgam previamente quanto vão beneficiar os alunos, sendo que a alguns deles não serão ensinados conhecimentos necessários para aceder a determinadas oportunidades académicas e sociais no futuro” (p. 597). Esta ideia de diferenciação curricular como provisão de vias alternativas de estudo, algumas das quais com maior prestígio social do que outras, tem raízes históricas profundas, como Michael Apple nota em relação ao caso norte-americano.

Apple (1990) afirma que o pensamento de Franklin Bobbitt e de outros pioneiros dos estudos curriculares nos Estados Unidos da América na transição do século XIX para o século XX era dominado por uma ideia que tem persistido até à actualidade em vários sectores – a ideia de que “o currículo necessitava de ser diferenciado para preparar indivíduos de diferentes capacidades e inteligência para uma variedade de funções adultas específicas” (p. 75). Outros autores norte-americanos fazem uma análise semelhante sobre as raízes históricas da diferenciação curricular nos Estados Unidos da América. Assim, Kliebard (1995) nota que Bobbitt tinha por preocupação central o combate à ineficiência em educação e defendia uma lógica de adaptação do currículo a cada “classe de indivíduos” subordinada a essa mesma preocupação. “Para reduzir o desperdício, os educadores tinham de instituir um processo científico de medição conducente a uma predição do papel que cada um viria a desempenhar no futuro. Tal predição tornava-se então a base de um currículo diferenciado” (Kliebard, 1995, p. 85). Deschenes, Cuban e Tyack (2001) notam que, nas primeiras décadas do século XX, a ideia de que os alunos mal-adaptados à escola deveriam ser preparados “para os seus prováveis (e subordinados) papéis na vida futura” alimentou uma concepção de diferenciação curricular que conduziu à criação “de grupos de nível nas escolas elementares e de vias curriculares especializadas nas escolas secundárias” (p. 537).

Goodson (1995) explica que a diferenciação curricular foi institucionalizada no Reino Unido na segunda metade do século XIX sob a forma de vias de estudo diferentes quanto à sua extensão temporal, quanto à natureza (mais clássica ou mais prática) do currículo e quanto às classes sociais a que se destinavam:

Em 1868 a frequência da escola até aos 18 ou aos 19 anos era para filhos de homens com consideráveis rendimentos independentemente do que faziam, ou de profissionais liberais, ou de homens de negócios cujos lucros os pusessem ao mesmo nível. Estes recebiam um currículo predominantemente clássico. O segundo grau ia até aos 16 e era destinado a filhos das ‘classes mercantis’. Neste caso o currículo tinha uma orientação mais prática e menos clássica. O terceiro grau ia até aos 14 e destinava-se aos filhos dos ‘pequenos proprietários rurais, pequenos comerciantes, (e) artesãos superiores’. O currículo, neste caso, baseava-se nos três Rs mas era ensinado a um nível relativamente elevado. Estas gradações cobriam o

ensino secundário. Entretanto, a maior parte da classe trabalhadora permanecia em escolas elementares onde lhes eram ensinados rudimentos nos três Rs (pp. 28-29).

Goodson (1995) afirma ainda que a diferenciação curricular no Reino Unido continuou a ser bastante explicitamente reprodutora das desigualdades sociais durante a primeira metade do século XX, através da especialização de diferentes tipos de escolas em diferentes tipos de currículo e em diferentes tipos de alunos, sendo as *Grammar Schools*, com um currículo de orientação clássica, as mais elitistas. Para Goodson (2001), a criação de escolas unificadas (*Comprehensive Schools*) no Reino Unido em 1965 não eliminou nem enfraqueceu significativamente essa lógica de diferenciação. Apenas lhe conferiu um formato menos ostensivo, “uma vez que o velho sistema tripartido foi reinstituído *no interior da comprehensive school*, através de um padrão de diferenciação horizontal entre disciplinas académicas, técnicas e manuais/práticas” (p. 227).

Terwel (2005), que também considera que diferenciação curricular é sinónimo de agrupamento por níveis ou *streaming*², afirma que tais dispositivos de estratificação têm forte tradição em muitos países europeus. Para este autor, perspectivas geneticistas e bio-psicológicas têm desempenhado um papel importante na legitimação do agrupamento por níveis e do *streaming* em alguns desses países, especialmente a Alemanha e a Holanda, onde “os geneticistas têm expandido o alcance da sua acção especializada, ao prestarem aconselhamento a decisores políticos” (p. 656).

Também em Portugal se construiu historicamente uma ideia de diferenciação curricular como mecanismo através do qual se encaminham diferentes alunos para vias de estudo que variam quanto ao prestígio que lhes é reconhecido socialmente – prática que era considerada naturalmente aceitável pela generalidade da população no século XIX e durante grande parte do século XX (Roldão, 2003 a). No último quartel do século XX, a massificação do acesso à escola foi acompanhada por um “movimento de unificação” que, no plano curricular, conduziu ao “currículo uniforme, pronto-a-vestir de tamanho único” criticado por Formosinho (1991, 1993) e por muitos outros autores. Esta crítica tem sido muitas vezes acompanhada de propostas de diferenciação curricular comprometidas com princípios de Equidade e Inclusão. Mas estas propostas não fizeram desaparecer alguma tendência para identificar diferenciação curricular com práticas, mais ou menos explícitas, de *tracking* e agrupamento por níveis. É no quadro dessa tendência que Augusto Santos Silva defende que “a diferenciação curricular deve ser considerada como uma solução de último recurso, a ser accionada quando todas as outras falharem” (Silva, 2003).

² Termo usado sobretudo no Reino Unido para designar práticas de natureza semelhante àquelas que são designadas por *tracking* nos Estados Unidos da América.

Embora se tenha intensificado recentemente a introdução no sistema educativo português de processos de macro-diferenciação curricular, através de vias alternativas de estudo, tais processos, no que diz especificamente respeito à educação básica, têm sido, de facto, concebidos como soluções de último recurso. Iniciativas como os currículos alternativos, regulamentados pelo Despacho n.º 22/SEEI/96, e os cursos de educação e formação, regulamentados pelo Despacho Conjunto n.º 453/2004³, têm sido concebidas como ofertas formativas para jovens em situação de insucesso escolar persistente e/ou em risco de abandono da escola, não como opções oferecidas a todos os alunos à entrada de determinado ciclo de estudos. Importa sublinhar, no entanto, que foram concebidas recentemente iniciativas políticas destinadas à faixa de escolaridade compreendida entre o 7.º e o 12.º anos de escolaridade no âmbito das quais as vias alternativas de estudo já não são apresentadas apenas como soluções de último recurso, sendo, isso sim, enfatizadas como reflexo de uma normal diversificação da oferta de educação e formação, extensível a estudantes cada vez mais jovens. Esta forma de perspectivar a diferenciação curricular é bastante explícita no texto do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar (PNAPAE), lançado em Março de 2004 pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da Segurança Social. Ironicamente, caso fosse concretizada – como esperavam os responsáveis políticos pelo PNAPAE – a redução do ensino básico de nove para seis anos, continuaria a haver base legal para se afirmar que as vias alternativas de estudo disponíveis nesse nível de ensino se manteriam como soluções de último recurso. Isto porque um leque de vias alternativas para as quais os estudantes pudessem ser encaminhados a qualquer momento (i.e., sem esperar por situações de insucesso repetido ou risco de abandono) só seria disponibilizado a partir do sétimo ano de escolaridade – ano que, no cenário esperado pelos autores do PNAPAE, faria já parte do ensino secundário. Essa expectativa de redução do ensino básico para seis anos e antecipação do início do ensino secundário para o sétimo ano de escolaridade fundamentava-se numa proposta de Lei de Bases da Educação aprovada em Maio de 2004 na Assembleia da República, com votos a favor do Partido Social Democrata e do Centro Democrático Social/Partido Popular e com votos contra dos restantes grupos parlamentares. Tal proposta viria depois a ser vetada pelo Presidente da República.

O governo que se encontra em funções no momento em que o presente texto é redigido lançou um novo plano nacional orientado para a prevenção do abandono escolar e para a elevação dos *níveis de escolarização dos jovens* através da diversificação das vias de educação e formação, com ênfase em cursos de natureza profissionalizante. Embora esse programa, designado por “Novas Oportunidades”, retome o essencial dos objectivos do PNAPAE e recorra a

³ Rectificado em 13 de Agosto de 2004 pela Rectificação n.º 1673/2004.

estratégias semelhantes, o discurso oficial produzido até ao momento sugere uma recondução das vias de carácter profissionalizante disponibilizadas a alunos do ensino básico de volta ao estatuto de estratégias de último recurso. Mas, tratando-se de um programa relativamente recente, convém que haja cautela nessa interpretação do discurso oficial e que se aguarde pela consolidação do programa para, então sim, realizar análises mais sólidas à iniciativa em causa.

Seja como for, o aumento da oferta, em Portugal, de cursos de natureza profissionalizante em níveis de escolaridade cada vez mais básicos tem configurado um quadro de macro-diferenciação curricular assimétrico quanto ao valor escolar e social explícita ou implicitamente atribuído às diversas vias de estudo. Nesse sentido, as diferenças entre o sistema educativo português e sistemas com políticas explícitas de *tracking* são mais diferenças de grau e visibilidade do que diferenças substanciais. Como, além disso, a organização do trabalho na sala de aula por grupos de nível não está, de modo algum, afastada das escolas portuguesas, pode-se afirmar que a diferenciação curricular de carácter estratificador é bastante praticada entre nós.

Apesar da predominância desta perspectiva estratificadora da diferenciação curricular, que assenta numa lógica de atribuição de diferentes valores a diferentes tipos de conhecimento e de controlo do acesso aos diferentes estratos de currículo resultantes dessa atribuição (Young, 1998), não há razão para que o pensamento sobre as questões aqui em discussão fique cativo de uma lógica binária, segundo a qual só a uniformidade curricular ou a diferenciação curricular estratificadora são possíveis. Em qualquer sistema educativo, as concepções e as práticas face à diversidade discente podem oscilar entre três pólos: uniformização, diferenciação com estratificação e diferenciação sem estratificação. Antes de explorar possíveis formas de conceptualizar a última, é útil rever o que a investigação tem revelado acerca das consequências da diferenciação curricular estratificadora.

Numa revisão de trabalhos de investigação realizados sobre o assunto, Oakes, Gamoran e Page (1992) concluíram que uma parte dos estudos revistos sugeria que o *tracking* não era eficaz no sentido de cumprir as expectativas dos seus apoiantes em termos de melhoria do desempenho dos alunos em geral, enquanto outros estudos sugeriam que ele era vantajoso para os estudantes que frequentavam as vias mais prestigiadas e prejudicial aos outros. Concluíram também que este tipo de diferenciação "exacerba frequentemente as diferenças iniciais entre estudantes de elevado aproveitamento e estudantes de baixo aproveitamento" (p. 594). No que respeita aos efeitos do *tracking* sobre a carreira dos estudantes, os revisores concluíram que os estudos que se debruçaram sobre esta questão – pouco abundantes no caso específico do ensino básico – tendiam a confirmar a ideia de que a colocação do aluno em determinada via "uma vez concretizada, tende a tomar uma vida própria, simbolizando a posição do estudante e as suas capacidades, influenciando as suas oportunidades futuras

independentemente do desempenho posterior” (p. 592). Noutra revisão, publicada dois anos depois, Lindle (1994) chega a conclusões semelhantes:

A literatura e a investigação ilustram de forma esmagadora a inadequação do *tracking/ability grouping*, que são práticas obsoletas baseadas em noções antiquadas de inteligência, aprendizagem e estruturação do conhecimento. Em mais de 70 anos de investigação sobre estes assuntos não se evidenciaram benefícios óbvios dessas práticas para nenhum grupo de estudantes, excepto para os colocados nas vias mais prestigiadas. Como seria de esperar, estes estudantes beneficiaram porque lhes foi proporcionado um currículo enriquecido e um ensino estimulante (...). O *tracking* e o agrupamento por níveis têm estado associados a práticas discriminatórias nas escolas, tais como a de privar os estudantes colocados nas vias menos prestigiadas de um currículo estimulante e a de sujeitar esses mesmos estudantes a um ensino inconsequente e a docentes inexperientes (p. 14).

Poucos anos depois, numa revisão de investigação sobre *streaming, setting*⁴ e agrupamento por níveis intra-turma (*within-class ability grouping*) realizada na Escócia, Harlen e Malcolm (1997) concluíram que, no que respeita especificamente ao ensino básico, a investigação “não evidencia melhorias de aproveitamento devidas ao *streaming* nem devidas ao *setting*”, embora neste último caso se tenha registado “alguma evidência de benefícios em Matemática para os alunos mais capazes” (p. 38). As revisoras concluíram também que os alunos agrupados por níveis intra-turma melhoraram, de uma maneira geral, o seu desempenho na disciplina de Matemática. Porém, na generalidade das disciplinas, o agrupamento por níveis revelou-se prejudicial aos alunos considerados menos aptos, que tendiam a ser incumbidos de tarefas menos estimulantes e a receber dos professores uma atenção de “menor qualidade”.

No contexto de uma revisão de literatura, publicada já no século XXI, sobre agrupamento por níveis, quer em pequena escala quer em grande escala⁵, Hallam (2002) conclui que esse tipo de estrutura organizacional tende a “aumentar as diferenças de desempenho entre os mais aptos e os menos aptos” (p. 34) e que:

o agrupamento estruturado por níveis, em si, não parece conduzir a desempenhos consistentemente melhores ou piores em nenhum grupo de alunos. O desempenho do aluno relaciona-se com o acesso ao currículo e com a qualidade do ensino oferecido. Em determinadas circunstâncias, quando o currículo é

⁴ O *setting* consiste no re-agrupamento dos alunos de determinadas turmas, de acordo com as suas supostas aptidões, num leque limitado de disciplinas.

⁵ Neste caso, a autora usa o conceito de agrupamento por níveis (*ability grouping*) em sentido lato, ou seja, para se referir não só ao agrupamento por níveis intra-turma mas também a práticas de *streaming* e *setting*.

diferenciado, permitindo avanços mais rápidos e um trabalho mais profundo, o agrupamento estruturado por níveis pode ser benéfico no sentido de elevar os resultados dos mais aptos. Quando as estruturas de agrupamento conduzem a baixas expectativas, a um currículo empobrecido e a práticas lectivas focadas mais no controle do que na promoção da aprendizagem, os menos aptos têm tendência a piorar o seu desempenho (p. 34).

Os resultados de um estudo realizado, ainda mais recentemente, por Gorard e Smith (2004) sobre equidade nos sistemas educativos da União Europeia são consistentes com as grandes tendências encontradas nas revisões acima citadas. Entre outras conclusões, este estudo evidencia que “os sistemas escolares mais compreensivos [i.e., menos estratificados] tendem a produzir diferenças sociais mais reduzidas no recrutamento e nos resultados” e que “os sistemas com mais diferenciação [no sentido de estratificação] conduzem a maiores diferenças de aproveitamento entre grupos sociais” (Gorard e Smith, 2004, p. 25).

Em suma, a investigação confirma consistentemente que a diferenciação curricular estratificadora tende a agravar as desigualdades entre alunos em termos de acesso a uma educação de qualidade, além de não causar melhorias significativas de aproveitamento, a não ser por parte de alunos que já partem de situações de bom aproveitamento. Há, no entanto, alguns registos de casos em que alunos colocados em vias de estudo menos prestigiadas melhoraram o seu aproveitamento escolar em escolas onde se praticavam sistematicamente estratégias de apoio, incentivo e comunicação de expectativas elevadas aos alunos em situação de maior dificuldade na aprendizagem. A investigação tem detectado frequentemente este tipo de estratégias e de resultados em escolas católicas norte-americanas (Loveless, 1998; Valli, 1986, 1990).

1.2. O desafio de construir uma diferenciação curricular ao serviço da inclusão

Em Portugal, a diferenciação curricular tem sido conceptualizada por alguns autores como instrumento para lidar com a diversidade estudantil de forma a garantir equidade. Entre esses autores, encontra-se Maria do Céu Roldão, que, sem deixar de chamar a atenção para o facto de a diferenciação curricular ser sido historicamente estruturada segundo uma lógica não inclusiva (Roldão, 2003a), afirma o seguinte:

Garantir maior *equidade* social exige que se diferencie o currículo para aproximar *todos* dos resultados de aprendizagem pretendidos, já que o contrário – manter a *igualdade* de tratamentos *uniformes* para públicos diversos – mais não tem feito que acentuar perigosa e injustamente as mais graves assimetrias sociais (Roldão, 1999c, p. 39).

A diferenciação curricular é assim conceptualizada pela autora como meio de promoção da equidade, isento de práticas de *streaming* e de outras formas de estratificação:

A diversificação dos públicos escolares nas sociedades actuais tem de ser concebida, do ponto de vista educativo, como base para uma estratégia de diferenciação curricular orientada para a subida do nível de qualidade real da aprendizagem de todos os alunos e não como uma espécie de *streaming* oculto, em que, a pretexto de diferenciar, se reduz o nível de aprendizagem e de exigência para uns – os portadores de diferenças, os mais difíceis, etc. – e se acentua a selecção social dos que melhor se adaptam à norma (Roldão, 1999a, p. 18).

Este entendimento da diferenciação curricular é compatível com os princípios da Educação Inclusiva na medida em que pressupõe uma orientação para a maximização das possibilidades de sucesso de todos os alunos, quaisquer que sejam as suas características. De acordo com esse tipo de orientação, evita-se a classificação precipitada de determinados alunos como inevitavelmente condenados a um currículo empobrecido e procura-se explorar o potencial educativo das suas características particulares. A este propósito, David Rodrigues, defensor de uma diferenciação curricular inclusiva, afirma o seguinte:

A diferenciação curricular que se procura na inclusão é a que tem lugar num meio em que não se separam os alunos com base em determinadas categorias, mas em que se educam os alunos em conjunto, procurando aproveitar o potencial educativo das suas diferenças, em suma, uma diferenciação na classe assumida como um grupo heterogéneo (Rodrigues, 2003, p. 92).

Esta afirmação inclui uma crítica à separação dos alunos com base em determinadas categorias, que merece ser tomada como ponto de partida para uma discussão relativamente aprofundada sobre as lógicas subjacentes aos processos de categorização que são praticados nos sistemas educativos em função de semelhanças e diferenças entre estudantes. Considerando que a abordagem à diferenciação curricular adoptada por determinado decisor curricular está associada à respectiva conceptualização da diferença entre estudantes, a construção consciente de uma diferenciação curricular inclusiva pressupõe a compreensão de formas alternativas de encarar a diferença na escola. Para que se compreenda como uma diferenciação curricular mais ou menos inclusiva vai sendo construída, é particularmente importante desconstruir os processos através dos quais as diferenças entre estudantes são categorizadas. As possibilidades de construção de uma diferenciação curricular inclusiva serão certamente alargadas se for tomada plena consciência de que algumas das categorias hoje usadas para

referir estudantes “diferentes” representam realidades socialmente construídas e não factos da natureza e de que os sistemas de categorização tendem a manter na invisibilidade determinadas manifestações da diferença.

Há, de facto, uma forte tendência para abordar a diferença numa perspectiva categorial, o que implica organizar o pensamento acerca da diferença classificando indivíduos em categorias ou taxonomias. Assim sendo, este tipo de abordagem geralmente inclui a selecção de determinada dimensão da diferença que seja considerada relevante – por exemplo, religião, género ou raça – e a distribuição dos indivíduos por categorias no âmbito da dimensão seleccionada – por exemplo, “Judeu”, “Cristão”, “Muçulmano”.

Burbules (1997) critica as abordagens categoriais à diferença, salientando o carácter instável das categorias, que é assegurado (1) pela existência de diferenças que escapam às nossas capacidades de compreensão, constituindo uma alteridade misteriosa, que não pode ser explicada através das grelhas que normalmente utilizamos para interpretar a realidade; (2) pela invocação de diferenças com o propósito de afirmar a identidade não só pelo que se é mas também pelo que se não é⁶; (3) pela asserção da diferença enquanto resistência a processos de totalização (o sistema de categorias que é legitimado pelo totalizador é naturalmente diferente do sistema de categorias que aqueles que resistem à totalização tomam por referência).

Os discursos sobre a diferença que se restringem a uma racionalidade categorial tendem para a reificação, o que dificulta a percepção do carácter dinâmico dessa mesma diferença. Tal racionalidade cristaliza sistemas de classificação, tornando-os estáticos, independentes do contexto e, portanto, desprovidos da flexibilidade que lhes permitiria acomodar, a qualquer momento, qualquer manifestação de diferença. A simplificação da realidade que é veiculada por sistemas de classificação reificados esconde quer os processos através dos quais as identidades e as diferenças são construídas quer os aspectos menos visíveis dessa mesma realidade. Esses sistemas captam os aspectos mais salientes da diferença, em detrimento das diferenças menos visíveis, que são frequentemente excluídas dos discursos oficiais, embora possam ser significativas do ponto de vista de quem as experiencia. De facto, muitos discursos sobre a diferença focam apenas as suas manifestações mais visíveis (relacionadas com dimensões como raça e género, por exemplo) e, através de uma retórica que enfatiza a diferença das minorias, acabam por privilegiar a maioria dentro da minoria. Para se obter uma ideia mais concreta sobre esta tendência, basta fazer uma experiência muito simples: pesquisar numa biblioteca ou numa base de dados textos acerca da educação de minorias étnicas e/ou grupos de imigrantes nos Estados Unidos

⁶ Burbules dá como exemplo deste fenómeno a afirmação de identidades heterossexuais através de ansiedade ou hostilidade para com a homossexualidade.

da América, comparando, por exemplo, a quantidade de referências disponíveis sobre chineses ou mexicanos com a quantidade de referências disponíveis sobre gregos ou portugueses. A quantidade e a visibilidade também podem constituir fontes de poder, o que significa que certos grupos insistentemente apresentados como minorias oprimidas podem, afinal, estar relativamente bem posicionados na teia de relações de poder, se comparados com aqueles que pertencem a minorias tão pequenas que se tornam invisíveis. Certos grupos têm poder para promover a defesa dos seus interesses através da organização de movimentos sociais – como o movimento dos direitos civis dos anos 60 do século XX nos Estados Unidos da América – ou, pelo menos, de desfiles em grandes cidades, o que não é acessível a um reduzido número de estudantes que vivam, por exemplo, numa aldeia isolada. Há, de facto, estudantes que, devido às suas características ou devido às características específicas dos contextos escolares em que estudam, têm necessidade de diferenciação curricular mas, devido à sua reduzida visibilidade, não são frequentemente referidos como destinatários desejáveis de políticas e práticas de diferenciação curricular. O estudo aqui em discussão foi conduzido com particular preocupação em atender não só às diferenças mais visíveis, mas a todos os tipos de diferença que se possam manifestar em contexto escolar e suscitar práticas de diferenciação.

Entre os factores que podem contribuir para que determinadas dimensões da diferença permaneçam na invisibilidade e, conseqüentemente, para que a diferenciação curricular não inclua a totalidade dos estudantes que dela necessitam inclui-se a lógica de especialização que tem presidido ao estudo das diferenças entre estudantes. A especialização do estudo da diferença resulta do facto de várias dimensões da diferença que se manifestam em contexto pedagógico se terem tornado objectos de estudo de especialidades académicas, tais como a educação multicultural, a educação de alunos com necessidades educativas especiais e a educação de sobredotados. A especialização do estudo da diferença tem a vantagem de permitir o aprofundamento de conhecimentos no âmbito de cada dimensão. Mas, ao abrigo da lógica de especialização, remete-se com alguma frequência para especialistas determinados casos de dificuldade em ensinar determinados conteúdos a determinados alunos, diminuindo-se assim a clarificação de responsabilidades quanto à garantia de concretização da aprendizagem nesses mesmos casos. Além disso, as abordagens especializadas perdem muitas vezes de vista a multidimensionalidade da diferença, fechando-se em categorizações de alcance pedagógico limitado porque circunscritas a aspectos artificialmente isolados da identidade do educando. Quando assim acontece, cai-se numa lógica estritamente categorial, susceptível de promover a falsa ideia de que, por exemplo, um aluno cego é necessariamente mais semelhante a outros alunos cegos do que a qualquer aluno não cego. Por outras palavras, uma abordagem à diferença a partir de taxonomias ou sistemas de

categorias deixa de fora, como nota Burbules (1997), diferenças que escapam à lógica categorial mas podem ser muito relevantes do ponto de vista de uma diferenciação curricular inclusiva.

As abordagens centradas em determinadas dimensões da diferença, por muito relevante que seja o seu contributo para a inclusão de alunos com determinadas características, não dispensam abordagens mais globais, construídas num espaço que seja simultaneamente independente dos discursos especializados e aberto ao contributo dos mesmos. A Teoria e Desenvolvimento Curricular, que, em contextos de Educação Inclusiva, tem por função procurar respostas para a questão “o que ensinar a todos os estudantes?”, assume-se naturalmente como uma fonte privilegiada de produção de discursos nos quais tenha cabimento toda e qualquer dimensão da diferença que se possa manifestar na escola.

Uma diferenciação curricular apta a responder a toda e qualquer dimensão da diferença não se constrói pela simples transposição de um ou mais discursos especializados para o domínio curricular. Serve-se, quando necessário, dos conhecimentos sobre determinados aspectos da diferença que esses discursos proporcionam, mas é também sensível a aspectos da diferença que lhes escapam. Atendendo à existência dessas diferenças menos visíveis e às já referidas limitações das abordagens categoriais à diferença, a diferenciação curricular aqui preconizada não se constrói a partir de uma taxonomia de diferenças e de um repertório de respostas às mesmas. Constrói-se pelo desenvolvimento da capacidade de perceber o potencial curricular das experiências dos alunos, reconhecendo nelas, como recomenda Dewey (1997), motivos de mobilização do currículo formal. Constrói-se também pelo desenvolvimento de competências que garantam que tal capacidade será posta ao serviço de todos os alunos e exercida de forma contínua, no contexto de uma estratégia consistente de gestão curricular, em vez de constituir apenas um expediente ao qual se recorre excepcionalmente num contexto em que a regra é desenvolver o currículo segundo uma orientação técnica, baseada na transmissão uniforme de conhecimentos.

No estudo empírico cujos resultados serão discutidos, de forma sintética, nas páginas seguintes, verificou-se essa tendência para tomar a uniformidade curricular como referência orientadora do trabalho e para assumir a diferenciação como ferramenta a que se recorre ocasionalmente para corrigir desvios à norma. Mesmo nesse contexto dominado pela tendência para a uniformidade, procurou-se sinalizar e discutir alguns dados compatibilizáveis com uma diferenciação curricular inclusiva, se integrados em percursos de reflexividade orientados nesse sentido.

2. A redenção normalizadora dos alunos desviantes

O estudo decorreu numa escola açoriana para estudantes do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. A recolha de dados e uma grande parte

da análise dos mesmos foram realizadas ao longo do ano lectivo de 2001/2002. A esmagadora maioria desses dados foi obtida, através de entrevistas e de observação directa de aulas leccionadas a alunos do 8º ano de escolaridade, graças à participação de quatro professoras no estudo: a Alberta, a Augusta, a Edite e a Leonor⁷ – docentes de Ciências Físico-Químicas, Matemática, Língua Portuguesa e História, respectivamente.

Verificou-se que, em termos de concepções das participantes relativamente à diferenciação curricular predomina a ideia de diferenciação curricular como assistência ao aluno em dificuldade, excepto no caso da Alberta, que concebia a diferenciação curricular sobretudo como o acto de relacionar aspectos do currículo formal com interesses e vivências dos alunos. Em qualquer dos casos, o que impeliu estas professoras a praticarem a diferenciação foram manifestações óbvias dos factores que – à luz das referidas concepções – a justificavam: dificuldades e interesses. Ou seja, a diferenciação foi activada quando as dificuldades e os interesses se manifestavam ostensivamente na aula, constituindo mais um recurso de emergência através do qual se pretendia retomar rapidamente a normalidade curricular do que uma prática estruturante do trabalho destas professoras. As participantes concebiam a diferenciação curricular como dispositivo corrector de desvios à norma, praticando-a em reacção a manifestações ostensivas de desvio.

As concepções identificadas subordinam-se assim a um ideal de normalidade, que constitui o mais importante princípio organizador do pensamento e da prática destas profissionais. De acordo com este princípio, parte-se para a acção educativa abordando os conteúdos curriculares segundo a sequência com que são enunciados nos manuais escolares e espera-se que os alunos deles se apropriem à medida que vão sendo uniformemente apresentados a toda a turma. Quando algum aluno evidencia não estar a agir de acordo com esta expectativa – seja porque manifesta interesses paralelos, seja, principalmente, porque manifesta dificuldade na apreensão dos conteúdos uniformemente apresentados –, então sim, a diferenciação é activada, mas quase sempre através de estratégias que visam trazer os alunos “desviantes” de volta à normalidade tão rapidamente quanto possível, numa espécie de redenção normalizadora.

Os fenómenos curriculares estudados foram bastante condicionados por uma racionalidade segundo a qual as únicas diferenças curricularmente relevantes são as que se traduzem em desvios à norma tão perturbadores que obrigam a respostas de emergência, mesmo que não se acredite muito no poder correctivo dessas mesmas respostas. Esta racionalidade não confere, portanto, relevância curricular às diferenças que não são percebidas como perturbadoras do funcionamento rotineiro das aulas, mesmo que correspondam a dimensões da

⁷ Por razões de confidencialidade, neste texto os nomes próprios de docentes e discentes foram substituídos por pseudónimos.

diferença amplamente discutidas no plano teórico, como é o caso do género. Assim se estreita o campo de possibilidades para o desenvolvimento de uma diferenciação curricular que responda a diferenças não necessariamente hierárquicas, em atenção às quais o currículo se possa tornar mais sensível às identidades e às experiências dos alunos e, por isso, mais promotor de aprendizagens significativas. Apesar de conceptualizada numa lógica mais reactiva do que pró-activa, a relevância atribuída pela Alberta aos interesses dos alunos pode, no entanto, ser explorada como factor potencialmente favorável ao desígnio de uma diferenciação não estratificadora.

As concepções e práticas aqui em discussão desenvolvem-se no contexto de uma organização que funciona num paradigma de homogeneidade, segmentação, sequencialidade e conformidade (Roldão, 2001). Neste paradigma, o trabalho docente organiza-se de forma burocrática, sendo a divisão desse trabalho determinada por especialidades disciplinares e geradora de baixos níveis de interdependência entre professores. Alguns factores que escapam a esta lógica – tais como a inclusão de áreas não disciplinares no currículo oficial – têm tido um impacto reduzido, não parecendo suficientes para abalar o paradigma dominante. No caso específico da escola onde foram recolhidos os dados, foi particularmente significativo o facto de a lógica burocrática e disciplinar ter rapidamente tolhido iniciativas com potencialidade para tornarem o conselho de turma um verdadeiro espaço de gestão curricular integrada, flexível, participada e colaborativa. Os conselhos de turma em que se integravam as participantes neste estudo chegaram a promover modalidades de trabalho curricularmente inovadoras, que iam sendo flexivelmente adoptadas conforme julgado mais pertinente em cada caso. Essas modalidades incluíam, por exemplo, o ensino, em equipa, de temas transversais às disciplinas de Inglês, Francês e Língua Portuguesa. Mas o potencial inovador dessas experiências acabou por ser frustrado pela recuperação, num novo formato, de uma lógica burocrática de funcionamento. À expectativa de que cada área curricular disciplinar funcionaria flexivelmente segundo a lógica de uma geometria variável em termos de organização do trabalho docente e de agrupamento dos alunos sobrepôs-se uma geometria organizacional que, sem mais discussão de alternativas, se fixou num modo único de leccionação – o modo individual (o ensino em equipa acabou por se realizar poucas vezes) – e em duas formas de agrupamento de alunos – a tradicional turma e grupos mais pequenos de alunos, que, uma vez por semana, rodavam pelas várias disciplinas de determinada área curricular segundo um regime de turnos.

Neste contexto, não surpreende que o trabalho curricular individual das professoras que participaram no estudo tenha sido balizado sobretudo pelos conteúdos disciplinares, só tendo as características concretas de cada aluno sido consideradas como factores de reconstrução local do currículo quando o trabalho rotineiro sobre um currículo orientado para o aluno em abstracto (o "aluno

médio”) foi visivelmente posto em causa. Mesmo nos casos em que as professoras adoptaram uma abordagem de carácter construtivista ao conhecimento escolar, o currículo oficial constituiu sempre o ponto de partida e o mapa organizador da sequência de conteúdos a trabalhar na aula. Na escola e na sala de aula, as possibilidades de diferenciação curricular foram condicionadas por uma lógica burocrática de funcionamento. Quando esta lógica de funcionamento não produziu os resultados esperados – ou porque o aluno não aprendeu o que se esperava ou porque manifestou interesse em adquirir aprendizagens não planeadas – abriu-se então espaço para as estratégias *ad hoc* de diferenciação concebidas e praticadas pelas participantes. Essas práticas ocorreram em breves momentos de mitigação ou suspensão da lógica de organização curricular dominante – a lógica burocrática –, não chegando, portanto, a configurar – mesmo que embrionariamente – uma organização curricular *adhocrática* (Skrtic, 1991), na qual o currículo oficial fosse permanentemente ajustado às experiências dos alunos. Por outras palavras, a diferenciação curricular concebida e praticada pelas participantes funcionou como um instrumento de remediação ao qual se recorria pontualmente num contexto dominado pela uniformidade, constituindo assim uma diferenciação descontínua e reactiva.

As participantes consideraram que a não realização por parte de todos os alunos das aprendizagens esperadas se devia sobretudo a défices de inteligência⁸ e/ou de esforço, situando, portanto, as principais causas dos desvios à norma nos próprios alunos. Consequentemente, encararam com bastante naturalidade as situações em que não conseguiram corrigir esses mesmos desvios. Assim, não negando que ensinar é fazer aprender (Roldão, 1999b, 1999c, 2003b) – ou, dito de outro modo, só há ensino quando alguém aprende (Nóvoa, 2001) – nem que, numa escola comprometida com a inclusão, ensinar é fazer com que todos os alunos aprendam, as participantes adoptaram uma versão mais condicional desses pressupostos: ensinar é fazer com que todos os alunos que possam aprender e se esforcem por aprender aprendam. O elevado grau de responsabilização dos alunos pela aprendizagem, a crença em hierarquias naturais de inteligência e a consequente tolerância das professoras para com a não realização por parte de todos os alunos das aprendizagens esperadas constituem factores comuns às quatro participantes – embora a intensidade com que se manifestaram tenha variado bastante de caso para caso –, neles radicando a racionalidade que orientou as suas decisões em matéria de diferenciação curricular. Uma vez que a diferença foi concebida sobretudo como desvio à norma e as causas desse mesmo desvio foram situadas principalmente no próprio aluno, todas as participantes assumiram o papel de correctoras de desvios até

⁸ O discurso das participantes remete para uma concepção de inteligência como realidade geneticamente determinada, possivelmente com existência material no cérebro, imutável e mensurável.

determinado limite, para além do qual consideraram estar isentas de responsabilidade. Registou-se, no entanto, uma considerável variação entre as quatro professoras quanto à intensidade do esforço correctivo que investiram no seu trabalho e também quanto à crença ou não na possibilidade de uma real normalização.

As participantes tomaram como principal guia de trabalho o currículo oficial na forma em que este lhes foi apresentado através de programas e de manuais escolares – sobretudo através destes últimos. Fizeram-no com flexibilidade suficiente para aproveitarem curricularmente algumas situações imprevistas que ocorreram nas aulas. Mas esse aproveitamento foi quase sempre breve, para que rapidamente fosse retomado o trabalho previamente planificado de acordo com a organização de conteúdos apresentada nos programas e nos manuais. A gestão curricular foi um fenómeno que, na mais generosa das apreciações, se pode considerar incipiente nas aulas observadas, na medida em que a ponderação de vias alternativas de acção sobre o currículo se limitou quase sempre à opção por uma de duas possibilidades. Ou as participantes seguiam nas aulas, sem desvios, uma sequência de actividades previamente decidida com base no manual, ignorando acontecimentos não previstos, ou reagiam a estes últimos de acordo com a primeira ideia formulada no seu pensamento sobre a forma de lhes dar seguimento. Não se registaram situações de autêntica deliberação curricular enquanto processo de ponderação sistemática de múltiplas alternativas de acção e de escolha reflectida da mais adequada. As decisões sobre o currículo – incluindo as relativas à diferenciação curricular – foram tomadas no quadro de uma racionalidade técnica mitigada por actos de acolhimento simpático mas breve às iniciativas dos alunos, havendo nesses actos potencialidades não exploradas de desenvolvimento de uma racionalidade deliberativa. As participantes exerceram, portanto, um papel pouco autónomo em matéria de decisões relativas à diferenciação curricular. Esforçaram-se frequentemente por tornar o currículo oficial mais legível para diferentes alunos mas sem o questionarem criticamente enquanto artefacto cultural que não é necessariamente significativo à partida para todos os alunos, havendo mesmo casos em que só se pode tornar significativo se radicalmente repensado em função da experiência do aluno. Esta última foi simpaticamente valorizada na sala de aula em muitas situações mas não constituiu um factor estruturante do trabalho curricular.

Há a registar uma grande coerência entre concepções das participantes sobre diferenciação curricular e as práticas observadas, já que estas últimas confirmam uma orientação predominantemente assistencial, correctiva e reactiva de diferenciação curricular. Nota-se, no entanto, alguma discrepância entre o discurso e a acção das participantes no que respeita ao peso relativo das práticas diferenciadoras no contexto geral das suas práticas lectivas. Embora a diferenciação curricular não tenha emergido como tema central no discurso mais espontâneo

das quatro professoras em causa, quando questionadas directamente e num plano genérico sobre esse mesmo tema, todas elas valorizaram bastante a diferenciação curricular e manifestaram a convicção de que a praticavam de forma bastante frequente e intensa. Os dados recolhidos por observação de aulas indicam, no entanto, que alguns comportamentos das docentes podem ser seguramente interpretados como diferenciadores, mas outros comportamentos foram claramente uniformizadores. Assim, a diferenciação manifestou-se sobretudo no apoio breve e pontual a alunos que revelavam dificuldade em executar determinadas tarefas e manifestou-se também em reacções às iniciativas dos alunos nas quais as professoras se esforçaram por enquadrar essas mesmas iniciativas no currículo formal. Mas, além do carácter breve e superficial de muitas destas práticas, há que ter em conta que outros aspectos do comportamento das professoras que também podem ser entendidos como oportunidades de diferenciação curricular assumiram uma orientação predominantemente uniformizadora. É o caso da atribuição de tarefas – acto de ensino que constitui uma oportunidade de diferenciação, por via da responsabilização de diferentes alunos pela realização de diferentes tarefas. Nas aulas observadas, foram quase sempre atribuídas as mesmas tarefas a todos os alunos em simultâneo. Na tomada de decisão sobre quem podia responder às perguntas feitas pelas professoras nas aulas também houve muitas oportunidades para dirigir perguntas a determinados alunos em particular, numa lógica de diferenciação. Mas a maioria dessas perguntas foi dirigida à turma em geral (podendo qualquer aluno responder-lhes), excepto nas aulas de História.

O desenvolvimento de formas de trabalho reflexivo, na medida em que toma por referência as concepções e as práticas dos professores cuja reflexividade se pretende desenvolver, não pode realizar-se à revelia dos seus percursos profissionais e das suas histórias de vida, pelo que requer um conhecimento relativamente aprofundado dos perfis desses mesmos professores. Os dados processados no estudo aqui em discussão podem ser organizados na forma de perfis das participantes. Assim sendo, apresenta-se, de seguida, um esboço dos perfis das quatro professoras em causa – perfis que podem servir de referência ao trabalho reflexivo e à diferenciação de processos de investigação deliberativa.

A investigação deliberativa é uma espécie de variante da investigação-acção centrada em problemas curriculares, na medida em que torna a prática curricular e a investigação sobre o currículo “virtualmente indistintas” (Harris, 1991, p. 286). A investigação deliberativa centra-se em questões que emergem de problemas curriculares concretos e lida com essas questões através de um processo cada vez mais refinado de ponderação de respostas alternativas e escolha da mais adequada. Esse processo de deliberação possui uma dimensão formativa, não só no que diz respeito à aprendizagem do método deliberativo em si mesmo,

mas também à clarificação e eventual mudança das crenças em que se baseiam as decisões tomadas durante o processo de deliberação. Numa revisão de investigação, Pajares (1992) concluiu que as crenças dos professores se formam cedo e raramente mudam. Investigações mais recentes sugerem, no entanto, que a integração efectiva da experiência docente em processos formativos se vai progressivamente tornando uma estratégia poderosa em termos de mudança de crenças (Munby, Russell e Martin, 2001), o que reforça a importância de uma investigação deliberativa assente em sólidos processos reflexivos. A discussão de perfis docentes que se segue associa-se assim a uma tentativa de exploração de pistas de reflexividade que possam ser úteis em contextos de formação.

Os processos de trabalho reflexivo e deliberativo não são lineares. Pelo contrário, são pródigos em encruzilhadas problemáticas, que obrigam a que se pondere e decida sobre a opção mais adequada a cada situação concreta. Assim sendo, as propostas de trabalho reflexivo aqui apresentadas constituem apenas esboços para abordagens possíveis às primeiras etapas de percursos que só podem ser delineados de forma precisa em função dos contextos concretos em que o trabalho reflexivo se vier eventualmente a desenvolver.

2.1. Perfil da Augusta

O perfil da Augusta caracteriza-se por uma concepção geral de diferenciação curricular como assistência ao aluno em dificuldade, na qual tem cabimento a diferenciação do grau de exigência dos objectivos pedagógicos, eventualmente associada ao agrupamento dos alunos por níveis. Esta professora distinguiu os alunos sobretudo em termos de inteligência e de empenhamento no trabalho escolar, tendo procurado ajudar os considerados menos inteligentes, embora manifestando algum cepticismo quanto às possibilidades de sucesso dessa ajuda. Realizou poucas práticas de diferenciação fora da lógica da assistência ao aluno em dificuldade e distribuiu uniformemente tarefas aos alunos, excepto num caso em que o manual de um aluno continha informação desactualizada e em situações nas quais determinados alunos terminaram algumas das tarefas mais cedo do que os colegas e por isso foram encarregues de realizar novas tarefas. As concepções e práticas da Augusta tendem para uma diferenciação curricular com estratificação, tendo esta professora assumido essa tendência quase sem reservas, ao ponto de ter explicitamente considerado utópica a ideia de diferenciação curricular sem estratificação.

Face a este perfil, parece não fazer muito sentido iniciar um trabalho reflexivo com a professora em causa insistindo na produção ou reprodução de discursos sobre as virtudes da diferenciação curricular não estratificadora. Os já referidos resultados da investigação que se tem realizado sobre as crenças dos professores sugerem que, em vez disso, se procure encontrar na própria experiência docente

dados cuja discussão possa abalar as concepções dominantes e abrir caminho à reconsideração das mesmas. Assim, seria interessante reflectir sobre uma prática que a Augusta realizou com bastante frequência – a exploração de problemas que podem ser resolvidos de diferentes formas. Essa exploração pode ser associada à investigação dos processos cognitivos subjacentes às diversas estratégias usadas pelos alunos para resolver esses mesmos problemas. Num dos casos concretos observados nas aulas, notou-se que um aluno abordou determinado problema de uma forma mais global e outro aluno abordou o mesmo problema de uma forma mais analítica. Seria interessante investigar se essas diferentes abordagens correspondem a um mero acaso ou se, pelo contrário, correspondem a padrões gerais de abordagem à resolução de problemas por parte dos alunos em causa. Essa investigação, por sua vez, poderia gerar conhecimento sobre os estilos de aprendizagem dos alunos – conhecimento potencialmente útil em termos de diferenciação curricular inclusiva.

2.2. Perfil da Leonor

O perfil da Leonor é, tal como o da Augusta, bastante marcado por uma ideia de diferenciação curricular baseada na assistência ao aluno em dificuldade segundo uma lógica tendencialmente estratificadora, para a qual muito contribui a crença em hierarquias naturais de inteligência, na base das quais os alunos são distinguidos. Todavia, encontra-se no discurso e na acção da professora de História mais abertura para a consideração de formas alternativas de organização do trabalho dos alunos, incluindo as que assentam numa lógica cooperativa. Encontra-se também uma orientação epistemológica mais construtivista e uma maior integração no processo curricular de elementos relativos à experiência dos alunos, que fica, no entanto, aquém de um hipotético trabalho curricular sistematicamente baseado na reconstrução dessa mesma experiência.

É possível desenvolver processos de trabalho reflexivo orientados para a promoção da aprendizagem em ambientes cooperativos, partindo do facto de a Leonor ter admitido a criação desse tipo de ambientes, embora com algumas reservas, por recear que isso implique a estagnação da aprendizagem dos alunos considerados mais inteligentes. É importante notar que as referências feitas por esta professora à aprendizagem cooperativa são superficiais, parecendo basear-se na crença de que basta juntar alunos que resolvem facilmente os problemas escolares com alunos que têm dificuldade em resolvê-los para que estes últimos aprendam melhor. Face a estes dados, faz sentido que o trabalho reflexivo inclua um aprofundamento do estudo da aprendizagem cooperativa e da sua relação com a diferenciação curricular, que pode emergir da complementaridade entre alunos no âmbito de projectos realizados cooperativamente.

A referida exploração incipiente, por parte da Leonor, da relação entre a experiência dos alunos e o currículo formal também merece reflexão, podendo o processo reflexivo encaminhar-se precisamente para a discussão do eventual

aprofundamento da integração da experiência dos alunos no processo curricular. As notas de campo que a seguir se apresentam ilustram uma situação na qual – como aconteceu frequentemente nas aulas de História observadas – os alunos foram encorajados a discutir diferentes interpretações sobre determinado acontecimento histórico. A professora respondeu às questões levantadas pelos alunos de uma forma relativamente aprofundada e integrou nas respostas informação supostamente já dominada por esses mesmos alunos. Mas, nesta como noutras situações, a ausência de uma leitura crítica do próprio currículo formal impediu uma integração mais radical da experiência dos alunos no processo curricular. No caso concreto a seguir apresentado, a resposta à questão levantada pela Elvira insere-se na já discutida tendência para regressar à normalidade curricular tão rapidamente quanto possível, sem prejuízo da existência de muitos momentos de acolhimento simpático às iniciativas dos alunos e ao que estas possam veicular sobre as suas experiências.

“Um aluno leu em voz alta um documento relativo à chegada de Pedro Álvares Cabral ao Brasil. A professora levantou a questão de os monarcas e navegadores portugueses já saberem ou não da existência dessas terras.

Lucas: Eu acho que foi uma descoberta ao acaso.

Laura: Eu acho que eles já sabiam.

Sérgio: Se eles já sabiam, por que é que não chegaram lá antes?

Professora: Reparem que esses acontecimentos são muito próximos: o tratado de Tordesilhas é assinado em 1494; Dom João II morre pouco tempo depois e pouco tempo depois Vasco da Gama chega à Índia...

Elvira: Se já havia lá gente, eu acho que foi uma redescoberta.

Professora: Foi uma descoberta para os europeus. Os europeus desconheciam completamente os índios que lá habitavam e eles desconheciam completamente os europeus. Os índios até se assustaram quando viram pela primeira vez uma galinha, que os portugueses levavam nos barcos.

Numa visão crítica sobre este episódio, a questão da Elvira pode ser interpretada como um desafio a uma visão eurocêntrica de determinado acontecimento histórico. A ausência de questionamento crítico do currículo formal combinou-se assim com a anulação da possibilidade de exploração de uma determinada dimensão da diferença.

Numa situação em que era possível reforçar uma orientação curricular eurocêntrica ou então dar espaço à confrontação de perspectivas alternativas sobre determinado acontecimento histórico resultantes das diferentes posições ocupadas pelos protagonistas desse mesmo acontecimento, a professora enveredou pela primeira possibilidade, mantendo assim na invisibilidade uma dimensão da diferença implícita numa questão levantada por determinada aluna.

O que estava em causa neste episódio não era propriamente a diferença entre alunos, mas sim um fenómeno geral de leitura diferenciada da realidade associada à ocupação de diferentes posições nas relações de poder. Ninguém é imune a este fenómeno, que se pode manifestar em muitos aspectos da vida escolar, incluindo a relação entre diferentes alunos e os conteúdos curriculares. No caso concreto aqui em discussão, manifestou-se de forma implícita no interior do próprio currículo prescrito e implementado pela professora, que veiculou a perspectiva dominante (eurocêntrica) acerca de determinado acontecimento histórico, tendo-se perdido a oportunidade de discutir perspectivas alternativas a partir de uma questão levantada por uma aluna. Este tipo de casos sugere que o desenvolvimento da reflexividade em matéria de diferenciação curricular pode passar pelo aprofundamento do questionamento crítico do currículo oficial, combinado com o apuramento da sensibilidade para com múltiplas dimensões da diferença que se manifestam – muitas vezes de forma subtil – na sala de aula, através do currículo formal, do aluno e da interacção entre ambos.

2.3. Perfil da Edite

A concepção de diferenciação como assistência ao aluno em dificuldade surge no perfil da Edite menos associada à ideia de estratificação e mais subordinada à ideia de idealização da homogeneidade do que nos dois perfis anteriormente comentados. No perfil da professora de Língua Portuguesa destaca-se também uma crença que pode constituir o ponto de partida para um processo de trabalho reflexivo: a crença de que todos os alunos são capazes de realizar as aprendizagens consideradas essenciais, desde que se responsabilizem dedicadamente pelas mesmas.

Uma vez que o elevado grau de responsabilização dos próprios alunos pela aprendizagem parece constituir um dos principais factores que impedem que a referida crença contribua para a melhoria do aproveitamento escolar de todos os alunos, o trabalho reflexivo não pode dispensar a discussão da problemática do esforço despendido ou não pelos alunos no trabalho escolar. Neste sentido, será importante questionar por que é que determinados alunos parecem reagir ao que lhes é solicitado na escola partindo do princípio de que o esforço não vale a pena⁹. Tal questionamento abre espaço para o desenvolvimento de uma dinâmica de investigação orientada para a compreensão das causas de certos obstáculos à realização da aprendizagem – compreensão sem a qual dificilmente será possível combater eficazmente esses mesmos obstáculos.

⁹ A única causa que a Edite atribuiu a essa atitude dos alunos foi o alegado facilitismo da política educativa em matéria de avaliação. Mesmo admitindo esta explicação como hipótese válida, importa investigá-la mais aprofundadamente e considerar também outras hipóteses.

2.4. Perfil da Alberta

O perfil da Alberta distingue-se dos três perfis anteriormente discutidos pelo facto de esta professora ter concebido a diferenciação curricular mais como simpatia para com a experiência do aluno do que como assistência ao aluno em dificuldade. Distingue-se também pela forma particularmente explícita como a Alberta assumiu acreditar em diferenças naturais entre os alunos em termos de grau de inteligência – diferenças que inevitavelmente causam, segundo esta docente, uma estratificação dos resultados escolares. A Alberta admitiu que o currículo pode ser diferenciado em função dessas diferenças de inteligência, mas afirmou sentir-se pouco preparada para praticar esse tipo de diferenciação. Como esta professora rejeitou a possibilidade de diferenciar o grau de exigência dos objectivos curriculares e manifestou uma visão competitiva do percurso escolar da turma, o seu perfil é marcado pela ideia de que determinados alunos estão, à partida, predestinados ao sucesso escolar e outros ao insucesso.

A Alberta valorizou vários aspectos da experiência discente – principalmente os interesses dos alunos – e esforçou-se por integrá-los no processo curricular, mas considerou este tipo de esforço inútil quando os alunos não se empenham suficientemente na aprendizagem. A este propósito, afirmou em entrevista que “por muito que se tente fazer a ponte entre as vivências dos alunos e o programa, por muitas estratégias que se arranje, há, infelizmente, alunos que não querem mesmo aprender e assim é muito difícil”. Situou assim, à semelhança das outras participantes, a problemática da alegada falta de empenhamento dos alunos no trabalho escolar fora da esfera de reflexão e intervenção docente.

De entre os quatro perfis aqui discutidos, o da Alberta é porventura o que mais desafios coloca à possibilidade de um trabalho reflexivo que vise uma diferenciação curricular não estratificadora, pois algumas ideias que não favorecem esta última parecem bastante enraizadas no pensamento da professora em causa. Mas a sua valorização das experiências dos alunos pode constituir um promissor ponto de entrada para um percurso reflexivo no qual se clarifique, discuta e eventualmente reconstrua o próprio conceito de experiência enquanto factor a considerar no processo curricular. Se neste conceito passar a ter cabimento a própria atitude de desinteresse manifestada por determinados alunos face ao trabalho escolar, poderão mais facilmente ser trazidos para dentro da esfera de reflexão e intervenção docente problemas inicialmente considerados externos a essa mesma esfera.

3. Conclusão

A diferenciação dos processos de trabalho reflexivo e de investigação deliberativa não impede a abordagem de pontos comuns a vários perfis de pensamento e acção em matéria de diferenciação curricular. Assim, a análise

global dos quatro perfis aqui discutidos aponta para a importância da reflexão sobre algumas questões problemáticas que se colocam relativamente a todos eles: o questionamento crítico do currículo oficial, o aprofundamento do conceito de experiência do aluno, o apuramento da sensibilidade relativamente à diferença na sala de aula e o alargamento do repertório de práticas de diferenciação curricular.

A adopção de uma atitude crítica perante o currículo formal constitui uma das ideias-chave das propostas de fusão entre desenvolvimento curricular e investigação elaboradas por Stenhouse (1991), que considera o currículo “um modo de traduzir qualquer ideia educativa numa hipótese comprovável na prática”, ou seja, uma realidade “que convida mais à comprovação crítica do que à aceitação” (p. 195). Assumir plenamente tal atitude de investigação crítica é incompatível com atitudes de resignação à alegada falta de vontade de determinados alunos em aprender. A investigação desse problema à luz da experiência do aluno pode ser promovida por professores conscientes de que a vontade individual do aluno se forma num contexto social e cultural que molda atitudes face à escola e de que essas atitudes, na medida em que facilitam ou inibem a aprendizagem, não podem ser ignoradas no contexto de uma diferenciação curricular comprometida com princípios de inclusão.

Estas ideias correspondem a uma visão ampla da experiência do aluno. É impossível que o professor tenha acesso à experiência total do aluno, mas é possível que desenvolva a habilidade de detectar na experiência que se projecta na sala de aula factores que justificam a diferenciação curricular e conceber esta última em função desses mesmos factores – ou imediatamente, se houver condições para tal, ou depois de realizada investigação necessária à fundamentação das opções de diferenciação. No contexto de uma tal atenção para com a experiência do aluno, a análise das situações ocorridas na sala de aula não se limita à aferição da conformidade ou não das mesmas relativamente à norma representada pelo currículo oficial. Inclui também a procura de pistas relativas às experiências dos alunos, nas quais se possa ancorar a promoção de aprendizagens significativas. Essas pistas revelam-se muitas vezes de forma subtil, pelo que só poderão ser aproveitadas se os professores desenvolverem a sensibilidade necessária à sua detecção.

A sensibilidade para interpretar as situações educativas tendo em conta as experiências dos alunos constitui uma condição fundamental para que seja dada resposta a toda e qualquer dimensão da diferença que se revele na sala de aula e influencie a realização da aprendizagem, permitindo a ultrapassagem de visões redutoras da diferença como desvio à norma ou como pertença a determinadas categorias oficialmente reconhecidas.

A competência para analisar situações educativas e decidir sobre elas através de *lances* devidamente ponderados (Scheffler, 1958) é central na deliberação

curricular. Sem negar a importância de *lances* criados durante o próprio processo de ensino, isto é, de *lances* que emergem daquilo a que Eisner (1999) chama a componente artística do ensino, é importante que os professores possuam um bom repertório de técnicas de diferenciação, ao qual possam recorrer durante o processo de decisão curricular. Existem muitas técnicas de diferenciação curricular que não foram exploradas nas aulas observadas durante o estudo aqui apresentado, mas podem ser facilmente consideradas por professores interessados em alargar os seus repertórios de competências em matéria de diferenciação curricular. Essas técnicas são explicadas em obras de orientação tecnicista, repletas de exemplos extraídos de cenários reais e de sugestões para os professores (Heacox, 2002; Tomlinson, 1999, 2001, 2003; Tomlinson e Eidson, 2003). Numa dessas obras, Tomlinson (1999) sugere, por exemplo, a criação de estações de aprendizagem (áreas diferenciadas da sala de aula nas quais os alunos trabalham em tarefas diferentes) e de agendas (listas individualizadas de tarefas que determinados alunos devem completar dentro de prazos previamente estabelecidos).

As estratégias padronizadas de diferenciação curricular sugeridas nas obras acima referidas podem ser adaptadas às circunstâncias particulares de cada contexto e combinadas com estratégias concebidas pelos próprios professores. A aplicação dessas estratégias só poderá resultar numa diferenciação curricular não estratificadora se for combinada com uma sensibilidade apurada para com as múltiplas identidades e diferenças que interagem na sala de aula, filtrada por uma visão crítica do currículo formal e assente em sólidos princípios de equidade e inclusão. Por outras palavras, a competência técnica é uma condição necessária mas não suficiente para a prática de uma diferenciação curricular não estratificadora. Por um lado, sem um compromisso autêntico e fundamentado para com determinados princípios relativos à identidade, à diferença, à equidade, à diferenciação e à inclusão, corre-se o risco de a competência técnica conferida pelo domínio das técnicas acima referidas servir apenas para criar alguma variação nas rotinas da sala de aula, sem que daí resultem necessariamente melhores aprendizagens para todos os alunos. Por outro lado, uma compreensão profunda de princípios filosóficos e de problemáticas sociais e culturais relativas à identidade e à diferença, traduzida numa concepção de diferenciação curricular comprometida com princípios de equidade e inclusão, não dispensa o desenvolvimento de competências técnicas, sem as quais se corre o risco de a acção educativa não corresponder às boas intenções de quem a planeia.

Para diferenciar o currículo, adequando-o a todos os alunos, especialmente àqueles que manifestam mais dificuldade em realizar as aprendizagens propostas, é necessário investigar causas dessas dificuldades numa perspectiva realmente multianalítica e integradora, que cruze a compreensão dos processos cognitivos mobilizados pelo aprendente com a pertença social e o percurso individual e,

sobretudo, com o modo e a situação concreta através da qual é oferecida ou proposta a aprendizagem em causa por parte dos professores e da escola. (Roldão, 2003b, p. 20)

Espera-se que essa abordagem multianalítica aprofunde a compreensão das razões pelas quais determinadas aprendizagens propostas são ou não realizadas, de forma a desvendar possibilidades de aprendizagem bem sucedida, principalmente em situações geralmente encaradas com pessimismo. Essas possibilidades existem e podem ser exploradas através de uma diferenciação curricular não estratificadora, que não ignore as diferenças de partida – como é característico da uniformização – nem as tome por preditoras de desigualdades de chegada – como é característico de várias formas de diferenciação estratificadora. A diferenciação curricular foi historicamente estruturada segundo uma lógica não inclusiva mas não está condenada a seguir essa lógica para sempre. Não se conhecendo estratégia mais promissora para a promoção da inclusão e da equidade, há que continuar, portanto, a investir na diferenciação sem estratificação. Este desiderato só se pode concretizar com o contributo de vários domínios de acção, incluindo a investigação curricular.

Referências bibliográficas

- Apple, M. (1990). *Ideology and curriculum* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Burbules, N. C. (1997). A grammar of difference: Some ways of rethinking difference and diversity as educational topics. *Australian Educational Researcher*, 24(1), 97-116.
- Deschenes, S., Cuban, L., & Tyack, D. (2001). Mismatch: Historical perspectives on schools and students who don't fit them. *Teachers College Record*, 103(4), 525-547.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: Touchstone.
- Eisner, E. (1999). The art and craft of teaching. In A. C. Ornstein & L. S. Behar-Horenstein (Eds.), *Contemporary issues in curriculum* (2nd ed., pp. 81-89). Boston: Allyn and Bacon.
- Formosinho, J. (1991). O currículo uniforme: Pronto-a-vestir de tamanho único. In F. A. Machado e M. F. Gonçalves (Orgs.), *Currículo e desenvolvimento curricular: Problemas e perspectivas* (pp. 262-267). Porto: ASA.
- Formosinho, J. (1993). Organizar a escola para o (in)sucesso educativo. In F. Alves e J. Formosinho (Orgs.), *Contributos para uma outra prática educativa* (2^a ed., pp. 17-46). Porto: ASA.
- Goodson, I. (1995). *The making of curriculum: Collected essays* (2nd ed.). Washington DC: Falmer Press.
- Goodson, I. (2001). *O currículo em mudança: Estudos na construção social do currículo* (J. A. Lima, Trans.). Porto: Porto Editora.
- Gorard, S., & Smith, E. (2004). An international comparison of equity in education systems. *Comparative Education*, 40(1), 15-28.
- Hallam, S. (2002). *Ability grouping in schools: A literature review*. London: Institute of Education - University of London.
- Harlen, W., & Malcolm, H. (1997). *Setting and streaming: A research review*. Edinburgh: The Scottish Council for Research in Education.
- Harris, I. (1991). Deliberative inquiry: The arts of planning. In E. C. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry* (pp. 285-307). Albany, NY: SUNY Press.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12*. Minneapolis, MN: Free Spirit.
- Kliebard, H. M. (1995). *The struggle for the American curriculum: 1893-1958* (2nd ed.). New York: Routledge.

- Lindle, J. C. (1994). *Review of the literature on tracking and ability grouping - second draft*. University of Kentucky: College of Education (ERIC Document Reproduction Service No. ED384643).
- Loveless, T. (1998). *The tracking and ability grouping debate*. Washington, DC: Thomas B. Fordham Foundation (ERIC Document Reproduction Service No. ED422454).
- Munby, H., Russell, T., & Martin, A. K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 877-904). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Nóvoa, A. (2001). Eu pedagogo me confesso: Diálogos com Rui Grácio. *Inovação*, 14(1-2), 9-33.
- Oakes, J., Gamoran, A., & Page, R. N. (1992). Curriculum differentiation: Opportunities, outcomes, and meanings. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum: A project of the American Educational Research Association* (pp. 570-608). New York: Macmillan.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva: As boas notícias e as más notícias. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 89-101). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999a). Currículo como projecto: O papel das escolas e dos professores. In R. Marques e M. C. Roldão (Orgs.), *Reorganização e gestão curricular no ensino básico: Reflexão participada* (pp. 11-21). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999b). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (1999c). *Os professores e a gestão do currículo: Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2001). A mudança anunciada da escola ou um paradigma de escola em ruptura? In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 115-134). Porto Alegre: Artmed.
- Roldão, M. C. (2003a). Diferenciação curricular e inclusão. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 151-165). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003b). *Diferenciação curricular revisitada*. Porto: Porto Editora.
- Scheffler, I. (1958). Justifying curriculum decisions. *School Review*, 66(4), 461-472.
- Silva, A. S. (2003, Setembro). *A educação básica e secundária na primeira década do século XXI*. Comunicação apresentada ao Colóquio "Reorganização Curricular e o Currículo Regional", Praia da Vitória.
- Skrtic, T. M. (1991). The special education paradox: Equity as a way to excellence. *Harvard Educational Review*, 61(2), 148-206.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum* (A. G. Miralles, Trad. 3^a ed.). Madrid: Morata.
- Terwel, J. (2005). Curriculum differentiation: Multiple perspectives and developments in education. *Journal of Curriculum Studies*, 37(6), 653-670.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Eidson, C. C. (2003). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 5-9*. Alexandria, VA: ASCD.
- Valli, L. (1986). *Tracking: Can it benefit low achieving students?* Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Valli, L. (1990). A curriculum of effort: Tracking students in a catholic high school. In R. Page & L. Valli (Eds.), *Curriculum differentiation: Interpretive studies in U. S. secondary schools* (pp. 45-65). Albany: SUNY Press.
- Young, M. F. (1998). *The curriculum of the future: From the 'new sociology of education' to a critical theory of learning*. London: Falmer Press.