

**IDENTIDADE NÃO OSTENSIVA E DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR
INCLUSIVA: OPORTUNIDADES ASSINALADAS NUMA ESCOLA
PORTUGUESA**

Francisco Sousa – UAc/PT

Introdução

Enquanto profissional com responsabilidades quer no domínio da investigação em educação quer no domínio da formação de professores, tenho procurado, em colaboração com outros profissionais, contribuir para a mudança de práticas curriculares. Neste momento, esse esforço é feito, em parte, através de um projecto de investigação-acção, intitulado ICR – Investigação para um Currículo Relevante (Sousa e Valadão, 2008), que foi antecedido de um estudo sobre diferenciação curricular ao nível da sala de aula. Não sendo ainda um trabalho de investigação-acção, esse estudo lançou algumas pistas de reflexividade que inspiraram a concepção do projecto ICR. A presente comunicação é centrada no referido estudo sobre diferenciação curricular, realizado numa escola básica portuguesa com a finalidade de compreender as concepções e as práticas das professoras participantes sobre essa matéria. Considerando que a diferenciação curricular constitui uma resposta às diferenças entre estudantes, que a diferença é “aquilo que separa uma identidade da outra” (Woodward, 2000, p. 41) e que é possível trabalhar no sentido de uma diferenciação curricular inclusiva, apesar das tendências para conceber a diferenciação como dispositivo estratificador (Sousa, 2007), os dados foram recolhidos, através de observação directa de aulas e de entrevistas, com a preocupação de compreender até que ponto as oportunidades de diferenciação que iam surgindo na sala de aula, através de comportamentos dos alunos que revelavam determinados aspectos das suas identidades, eram ou não consideradas e aproveitadas. Apesar de as práticas observadas tenderem para a uniformidade curricular, houve também algum aproveitamento de oportunidades de diferenciação, que pode ser potencializado numa lógica de investigação-acção. Por isso, mais do que uma caracterização sistemática das concepções das participantes sobre diferenciação curricular e das suas práticas mais uniformizadoras ou mais diferenciadoras, a presente comunicação centra-se na discussão das referidas oportunidades.

Na parte final desta comunicação, far-se-á uma reflexão directa sobre algumas oportunidades assinaladas nas salas de aula observadas. Antes disso, far-se-á uma

contextualização das mesmas por referência a dois factores de oportunidade, gerados no plano macro-curricular, que criam algumas condições favoráveis ao exercício de práticas diferenciadoras: a descentralização das decisões curriculares em Portugal e a inserção da problemática da diversidade estudantil na agenda política portuguesa.

1. A descentralização das decisões curriculares

Não é difícil encontrar, nos discursos académicos e políticos produzidos em Portugal, apelos para que o currículo tenha em conta as identidades – mais ou menos visíveis – de diferentes alunos. Tais apelos associam-se frequentemente a uma crítica – mais ou menos explícita – à uniformidade curricular que caracterizou durante muito tempo a escola básica portuguesa, inserida num sistema educativo tradicionalmente muito centralizador, no qual as mais importantes decisões sobre o currículo eram tomadas pelo poder central e supostamente aplicadas de modo uniforme a todas as escolas. No âmbito da crítica a esta lógica centralista e uniformizadora, é frequente 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). Essa população tornou-se altamente heterogénea, em virtude da massificação do acesso à escola, conforme explicado por vários autores (por exemplo, Roldão, 2000; Stoer e Cortesão, 1999). A escola, por sua vez, tarda em libertar-se da “cultura de homogeneidade” (Barroso, 1998, 1999) que sustenta a uniformidade curricular criticada nos célebres textos de Formosinho. No entanto, uma década e meia depois da publicação desses textos, há razões para afirmar que o carácter tendencialmente uniformizador e centralista que tem marcado a tradição portuguesa de construção do currículo da educação básica tem vindo a ser contrariado por uma série de iniciativas recentes de sentido inverso. É o caso do projecto de gestão flexível do currículo (GFC), lançado em 1997 pelo Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação, na sequência do projecto “Reflexão participada sobre os currículos da educação básica” (PRP). Estes projectos, que se baseiam em propostas que prevêem maior autonomia para escolas e professores em termos de decisão curricular, contaram com uma participação de um número cada vez maior de escolas: 10 no ano lectivo de 1997/98, 34 em 1998/99, 93 em 1999/2000 e 180 em 2000/2001¹. Estas

¹ Estes números incluem agrupamentos de escolas.

experiências abriram caminho para a consolidação da reorganização curricular do ensino básico consagrada pelo Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro.

Mas a opção política de descentralizar as decisões curriculares não garante a concretização da diferenciação curricular, embora a possa facilitar. A centralização favorece a uniformidade, na medida em que quem decide sobre o currículo a nível nacional não está em posição de garantir que essa decisão se traduza na resposta mais adequada às necessidades curriculares locais. A adequação do currículo às necessidades específicas de cada região, escola e aluno, na medida em que requer um conhecimento directo dessas necessidades, só pode ser garantida por decisores curriculares posicionados na proximidade das realidades locais. Reconhecer legitimidade de decisão curricular aos professores e aos responsáveis pela gestão das escolas contribui, pois, para a criação de condições favoráveis à emergência da diferenciação curricular. Mas esta só será efectiva se for assumida pelos actores situados em todos os níveis de decisão – sobretudo pelos professores – como um aspecto crucial do respectivo trabalho.

No primeiro relatório produzido sobre o PRP, Roldão, Nunes e Silveira (1997), referindo-se aos resultados da discussão da respectiva proposta com professores, escreveram:

Os professores e as escolas não parecem encarar a gestão curricular como coisa sua nem a colocam no 1º nível das suas prioridades e direitos (...). Não tendo no passado tido protagonismo na decisão sobre o que ensinar, mas apenas na execução de programas, tendem a situar as suas prioridades essencialmente nas condições de trabalho a que têm direito, e a focar as suas principais expectativas em soluções administrativas centrais, em factores externos e em mudança de normativos legais. (p. 90)

Estas palavras sugerem que a mentalidade curricular dos professores portugueses tem estado de tal forma influenciada por uma tradição centralista que haverá muita dificuldade por parte desses docentes em desempenhar o papel de gestores curriculares autónomos, como agora deles se espera. Um estudo realizado por Manuela Esteves sobre o GFC confirma a existência dessa dificuldade.

A flexibilidade – um dos conceitos-chave da revisão curricular em questão – é frequentemente vista só à luz do poder que as escolas agora possuem para decidir como distribuir o tempo de aprendizagem por diferentes disciplinas, dentro de certos limites. Mas a flexibilidade na decisão

sobre que objectivos educacionais prosseguir, que estratégias de ensino usar, que meios de avaliação desenvolver com determinados alunos num determinado contexto, sendo, na nossa perspectiva, as questões mais importantes numa gestão curricular flexível, continua a ser considerada por muitos professores demasiado difícil de planear e implementar. (Esteves, 2002)

As mudanças visadas nas referidas iniciativas políticas representam um grande desafio em termos de reestruturação de concepções e práticas profundamente arraigadas na cultura da escola e dos professores (Alonso, Peralta e Alaiz, 2001, p. 3). Representam uma oportunidade para o desenvolvimento, por parte das escolas e dos professores, de uma cultura de autonomia curricular – condição essencial à construção contextualizada de práticas de diferenciação curricular. Aliás, a autonomia curricular é valorizada no discurso oficial associado à legislação em causa, que toma “como pressuposto fundamental a assunção pelas escolas de uma maior capacidade de decisão relativamente ao desenvolvimento e gestão das diversas componentes do currículo” (preâmbulo do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro). Mas a retórica oficial sobre a autonomia curricular tem sido criticada por alguns autores. Numa altura em que o GFC estava em pleno funcionamento, Morgado (2000a) afirmava que a referida retórica era “sistematicamente desmentida, quer pela produção excessiva de normas regulamentadoras quer pelas práticas dos responsáveis da administração no tocante ao funcionamento das escolas” (p. 53). Esse tipo de situação, segundo Morgado e Paraskeva (2000), “perverte a verdadeira essência da autonomia do professor, uma vez que só é legítima ao abrigo de determinadas características construídas numa lógica curricular *top-down*” (p. 27). Nesta perspectiva crítica, considera-se que os responsáveis pelo sistema educativo concedem às escolas e aos professores uma *autonomia decretada* – distante de uma possível “autonomia *de factum* em que o fenómeno educacional seria globalmente decidido pelos respectivos actores educativos” (Morgado, 1999, p. 329) –, porque “a planetarização da economia, e por inerência o desgaste do poder do Estado, debilita a sua capacidade de liderar um projecto cultural comum para toda a comunidade” (Morgado, 2000b, p. 368). A prestação do serviço público de educação tende, assim, a ser cada vez menos assumida directamente pelo Estado central, à medida que emergem novos modos de controlo e responsabilização das escolas, que enfatizam a “responsabilização pelos resultados” e uma maior sujeição à “pressão das lógicas de acção dos actores locais” (Afonso, 2003, p. 76).

Em suma, o quadro normativo vigente neste momento em Portugal, ao deslocar do topo da hierarquia do sistema educativo para as escolas um considerável conjunto de responsabilidades na área curricular, cria condições potencialmente favoráveis à assunção, por parte dos professores, de um maior protagonismo na construção de soluções curriculares diferenciadas, isto é, adaptadas às características dos alunos concretos com que trabalham em cada momento. Porém, esse protagonismo só é possível num quadro de assunção de uma autonomia profissional crítica através da qual os professores disponham de margem de manobra para reconstruir localmente o currículo prescrito, compatibilizando-o com as necessidades locais.

2. A inserção da problemática da diversidade estudantil na agenda política

A existência de múltiplas diferenças entre os estudantes tem sido cada vez mais assumida como fenómeno motivador de determinadas políticas educativas. Pouco presente no discurso e na acção política do passado, esta problemática tornou-se incontornável com a massificação do acesso à escola portuguesa. Com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), publicada em 1986, passa a ser obrigatório frequentar a escola até ao 9º ano de escolaridade ou até aos 15 anos de idade. O facto de um sistema educativo com mais alunos ser necessariamente um sistema educativo com mais diferença bastaria para que o alargamento da escolaridade obrigatória tivesse, por si só, tornado a problemática da diferença nas escolas portuguesas mais premente. Mas outros factores contribuíram muito para essa premência. Entre eles, incluem-se os fenómenos migratórios. Portugal – tradicionalmente um país de emigração – passa a receber muitos imigrantes a partir das últimas décadas do século XX: primeiro dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e mais recentemente do Brasil e da Europa de Leste. Além das migrações internacionais, também as migrações internas têm contribuído para diversificar as populações escolares. A partir dos anos 60 do século XX, acentua-se a migração dos campos para as cidades (Stoer e Cortesão, 1999, p. 92), quer na sua forma plena quer na sua forma “pendular”, isto é, com viagens diárias de ida e volta entre a aldeia e a cidade, em resultado da obtenção de emprego assalariado por parte de um ou mais membros da família, sendo esse emprego geralmente complementado por trabalho a tempo parcial no campo (Stoer e Araújo, 2000, p. 23). Os imigrantes que se fixam nas cidades – quer os nacionais quer os estrangeiros – em vez de se dispersarem pela malha urbana, acabam frequentemente por residir em guetos, que adquirem cultura própria e assim se constituem como novas fontes de identidade e

diferença. Se até 1974 havia algumas condições políticas para reprimir a expressão de certas diferenças, a revolução de 25 de Abril desse ano criou um quadro político no qual essa repressão deixa de ser legítima. A diferença passa a ser expressa de forma mais livre em todos os sectores, incluindo a educação.

Com a consolidação das Ciências da Educação – de que a constituição da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação em 1990 é um marco importante –, multiplicam-se os estudos sobre a problemática da diferença na escola. Embora o grau de influência desses estudos sobre a política educativa seja discutível, é certo que esta última não lhes é indiferente.

Segundo a LBSE, um dos princípios organizativos do sistema educativo é o de “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais de existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (alínea d do Artigo 3º). Num plano mais específico de abordagem à diferença, é de notar que na LBSE se considera a educação especial – que visa “a recuperação e a integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas especiais devidas a deficiências físicas e mentais” (Artigo 17, nº 1) – uma modalidade especial de educação escolar, a par com a formação profissional, o ensino recorrente de adultos, o ensino a distância e o ensino português no estrangeiro. A LBSE dedica ainda um capítulo inteiro – o Capítulo III – a apoios e complementos educativos.

Além de assinalar a tendência descentralizadora assumida no discurso veiculado pela legislação que rege a organização curricular em geral, referida na secção anterior, importa notar que, a partir da publicação da LBSE, uma grande variedade de instrumentos legislativos e programáticos foi sendo produzida em torno de diferentes áreas de intervenção, orientadas para diferentes formas de manifestação da diferença na escola. Nessa variedade de domínios de acção política face à diferença, destacam-se medidas para responder aos seguintes fenómenos: insucesso escolar persistente e risco de abandono; deficiência, necessidades educativas especiais (NEE) e dificuldades de aprendizagem; diversidade cultural; vocações profissionais. Este quadro normativo propicia muitas oportunidades de diferenciação curricular, favorecendo, quer no plano dos princípios e dos fins quer no plano dos meios, a promoção de soluções curriculares adaptadas às características específicas de estudantes concretos.

A resposta política ao insucesso escolar persistente e ao risco de abandono tem sido feita através de medidas que, de acordo com alguns autores (e.g., Costa, Sousa e Neto-Mendes, 2000), se inserem numa lógica de “educação compensatória”. É o caso

do Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar (PIPSE), lançado em 1988, do Programa Educação para Todos (PEPT), lançado em 1991, e dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), criados em 1996. Merece ainda destaque, por representar uma abordagem à diferença que confere ao currículo um papel mais central, a criação de turmas com currículos alternativos no ensino básico, regulamentada pelo Despacho nº 22/SEEI/96, de 19 de Agosto.

No domínio da educação de alunos com NEE, é de salientar a criação de regimes educativos especiais (primeiro através do Decreto-Lei nº 319/2001, mais recentemente através do Decreto-Lei nº 3/2008) e o facto de Portugal se ter comprometido com a Declaração de Salamanca, que foi proclamada em 1994 e substituiu o conceito de integração pelo de inclusão como grande referencial da acção educativa. No que respeita ao currículo, assume-se na referida declaração que deve ser este a adaptar-se às necessidades das crianças e não o inverso (ponto 28 do Enquadramento da Acção). Como já defendi noutra lugar (Sousa, 2007), não há razão para restringir este princípio à educação de alunos com NEE. Os repetidos apelos feitos no texto da declaração para que a escola em geral acomode todos os alunos podem ser generalizados a alunos cuja identidade seja marcada por qualquer tipo de características, não apenas as associadas às NEE. Aliás, este compromisso da Declaração de Salamanca para com o princípio da acomodação², se plenamente assumido, poderia sustentar uma mudança paradigmática necessária ao sucesso de qualquer acção educativa empenhada em lidar com a diferença sem estratificar quem difere – por outras palavras, ao sucesso de qualquer prática de diferenciação curricular inclusiva. 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

² 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.

arranjar álibis para o desencontro e não no sentido de investigar factores institucionais que expliquem o insucesso” (p. 541).

No que respeita à educação face à diversidade cultural, é de salientar a criação, em 1991, do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (que mais tarde passou a ser oficialmente designado por *Entreculturas*)³, num contexto de progressiva tomada de consciência do impacto de alguns dos já referidos movimentos migratórios sobre o sistema educativo. Através desta iniciativa, introduz-se alguma mudança num panorama que, segundo Souta (1997, pp. 54-55), era caracterizado pela ausência de preocupações de carácter multicultural na política educativa portuguesa, ausência essa que, segundo o autor, se manifestava na não valorização da multiculturalidade por parte da LBSE⁴ e no carácter etnocêntrico e eurocêntrico dos currículos, reflectido nos programas das diversas disciplinas dos ensinos básico e secundário, bem como nos manuais escolares. O referido secretariado ficou incumbido de coordenar, incentivar e promover, no âmbito do sistema educativo, projectos dirigidos à “educação para os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas”, como se pode ler no número 2 do Despacho Normativo nº 63/91.

A forma como o sistema educativo português tem lidado com as vocações profissionais dos estudantes tem – após uma breve experiência de unificação do ensino secundário na segunda metade da década de 70 do século XX – evoluído rapidamente no sentido do alargamento do leque de opções vocacionais ao nível do ensino pós-básico, chegando-se mesmo a admitir, em determinados casos, a inserção de algumas soluções de carácter profissionalizante no ensino básico. Frequentemente, na acção política dos governos, a abordagem às vocações profissionais dos estudantes converge com medidas de combate ao insucesso escolar persistente e ao abandono escolar, como

³ A este propósito, Leite (2002) afirma que foi no início dos anos 90 do século XX que o discurso académico e o discurso político começaram a abordar a problemática da educação face à multiculturalidade em Portugal e que “a presença nas escolas de alunos filhos de migrantes africanos ou de populações regressadas das ex-colónias portuguesas pressionou os professores e a própria administração a agirem face às situações de exclusão a que esses alunos eram votados”.

⁴ Também Cardoso (1996) considera que a LBSE não contém uma vertente multicultural explícita e que “a análise dos documentos iniciais da reforma do sistema educativo mostra que a multiculturalidade, enquanto tal, não esteve nas intenções dos políticos e dos planificadores da reforma educativa. Só a partir dos fins dos anos 80, a educação multicultural passou a fazer parte dos discursos em diversos quadrantes do sistema educativo: docentes, investigadores e em níveis de decisão política, e só em 1991 foram tomadas as primeiras iniciativas legislativas com carácter multicultural” (p. 23).

aconteceu no caso do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar (PNAPAE), lançado em Março de 2004 pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da Segurança Social. 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. Esse programa, designado por “Novas Oportunidades”, retoma o essencial dos objectivos do PNAPAE e recorre a estratégias semelhantes.

Durante os últimos 20 anos, o poder político em Portugal tem respondido à diversidade estudantil através de uma proliferação programática (à qual os parágrafos anteriores da presente comunicação se referem de forma muito incompleta e superficial) que não garante a satisfação – nem, tão-pouco, a cobertura – de todas as necessidades, havendo programas que podem até favorecer novas exclusões, tanto mais preocupantes quanto invisíveis. É o caso de muitos alunos com dificuldades de aprendizagem que não foram apoiados por não caberem na categoria dos portadores de deficiência (Rodrigues, 2001) ou por residirem fora da mancha geográfica dos TEIP (Sarmiento et al., 2000). Tais exclusões são facilitadas por uma abordagem categorial à diferença, que é bastante característica das políticas educativas e curriculares face à diferença praticadas em Portugal nas últimas duas décadas e “acentua (...) a invisibilidade de algumas diferenças” (Sousa, 2005, p. 34).

3. Algumas oportunidades assinaladas numa escola portuguesa

Num estudo empírico realizado numa escola portuguesa, procurou-se compreender as concepções das professoras que nele participaram sobre a diferenciação curricular e também as práticas lectivas realizadas por essas docentes junto de turmas do 8º ano de escolaridade, em termos do seu carácter mais diferenciador ou mais uniformizador. Para recolher dados sobre estas últimas, foram observadas aulas de quatro professoras quase todos os dias ao longo de um ano lectivo inteiro, o que gerou um grande volume de dados, sob a forma de notas de campo. Da análise dessas notas foram emergindo cinco domínios do trabalho docente que – naquele contexto específico – pareceram particularmente férteis em oportunidades de diferenciação curricular por via da reconstrução da experiência do aluno (Dewey, 1902): gestão das estratégias de ensino, distribuição de tarefas aos alunos, reacção às iniciativas dos alunos, práticas de avaliação da aprendizagem gestão das perguntas. Na impossibilidade de discutir

exaustivamente os dados organizados nessas cinco categorias, seguem-se algumas transcrições de notas de campo – acompanhadas de comentários – através das quais se procura tornar mais explícita a ideia de existência de muitas oportunidades de diferenciação curricular na sala de aula, com base na reconstrução da experiência do aluno. Registrar este tipo de oportunidades e promover o seu aproveitamento implica uma concepção abrangente da diferença e da diferenciação, que seja sensível a quaisquer traços identitários que possam ser significativos do ponto de vista de quem os experiencia, que não se limite a focar as manifestações mais visíveis da diferença (relacionadas com dimensões como raça e gênero, por exemplo).

3.1. O dínamo da bicicleta

Professora: Quem é que já viu um dínamo?

Sandro: Algumas bicicletas têm um na roda para dar luz.

Professora: Sim. O dínamo funciona com o pedalar. O que é que há lá dentro?

Carlos: Sou capaz de arranjar um para trazer.

Serafim: Quando a gente pedala acende o farol.

Professora: O que há lá dentro é um íman e um fio condutor. Quando vocês pedalam, o íman entra em rotação e assim produz corrente eléctrica que acende o farol. É como um gerador pequenino. A diferença de potencial é de 6 a 10 volts. Nos grandes geradores electromagnéticos, esse movimento é produzido através da força da água, do vento, etc.

Neste episódio, a professora de ciências físico-químicas articula uma exposição sobre o electromagnetismo com perguntas aos alunos, aproveitando depois as respostas para o prosseguimento da explicação. Trata-se de uma situação em que a prática docente se aproxima daquilo que Dewey designa por reconstrução da experiência do aluno. A professora reconstrói a experiência do aluno, aproximando-a do currículo formal. Este último é diferenciado, na medida em que o modo como é trabalhado vai sendo ajustado aos rudimentos do mesmo que se vão revelando no discurso do aluno por fazerem parte da sua experiência. Apesar de, nas aulas observadas, ter havido mais situações de exposição abstracta de conteúdos do que implementação de estratégias de ensino que apelassem à experiência dos alunos, houve também várias oportunidades de diferenciação aproveitadas, como aquela de que dão conta as notas acima transcritas. Além disso, as professoras, em entrevista, manifestaram sempre disponibilidade para tentar maximizar este tipo de aproveitamento de oportunidades de diferenciação.

3.2. As vidraças azuis do vitral

A professora escreveu no quadro a resposta à alínea b) do exercício 19. Depois circulou pela sala, obtendo uma panorâmica geral do andamento dos trabalhos e perguntou: Já toda a gente fez a alínea c) [cálculo da área total ocupada pelas vidraças azuis num vitral]? [Pausa] O Xavier fez 8 vezes 180 [180 centímetros quadrados era a área de cada vidraça, como se tinha descoberto na resolução da alínea anterior]. O Sandro fez de outra maneira, 2.280 a dividir por 2. Sandro, por que é que fizeste assim?

Sandro: 2.280 é a área do vitral todo. Como metade das vidraças são azuis, dividi por 2.

Professora: Muito bem. Também pode ser assim. São duas formas de fazer a mesma coisa.

Numa sala de aula em que se pratica a diferenciação curricular, é de esperar que haja bastantes momentos em que diferentes alunos realizam diferentes actividades. Nas actividades lectivas observadas predominou claramente a atribuição de tarefas iguais para todos os alunos, das quais o exercício de matemática a que se referem as notas acima transcritas constitui um exemplo entre muitos outros. Note-se, no entanto, que pode acontecer que haja tarefas que, mesmo sendo iguais para todos, permitam a exploração de diferentes formas de chegar a um mesmo resultado, como aconteceu neste caso. Esta exploração é um comportamento docente com potencialidade para estimular os alunos no sentido de encontrarem criativamente as suas próprias formas de resolver problemas, ou seja, um comportamento favorável a uma diferenciação curricular adaptada aos estilos de aprendizagem dos alunos.

3.3. As vibrações da garrafa

Professora: [...] Já viram na televisão aquele anúncio de uma bebida em que os sons fazem eco?

Norberto: Já vi foi um anúncio em que eles põem a garrafa de bebida a rolar e aquele que ficar com a garrafa virada para si tem que ir para a rua em cuecas buscar mais bebida...

Professora: O que é que isso tem a ver com o som?

Xavier: A garrafa a rolar produz som.

Professora: Sim. Como? Explica isso melhor.

Xavier: A garrafa faz vibrações.

Professora: Muito bem.

Para complementar uma explicação que acabara de dar sobre a diferença entre eco e reverberação e para ajudar os alunos a relacionar essa explicação com exemplos

concretos desses fenômenos, a professora de ciências físico-químicas fez uma pergunta sobre um anúncio publicitário que costumava ser emitido na televisão. O Norberto respondeu com um comentário humorístico, ao qual a professora reagiu de uma forma que, por um lado, acolheu esse comentário no diálogo e, por outro lado, manteve o diálogo focado no currículo formal.

É frequente os alunos fazerem perguntas ou comentários espontâneos nas aulas, a propósito dos mais diversos assuntos. Por vezes essas iniciativas dos alunos assumem uma forma humorística e/ou desafiadora e são encaradas como desvios em relação ao trabalho sobre o currículo formal. Mesmo nesses casos, podem muitas vezes ser aproveitadas como ponto de partida para novas aprendizagens, numa lógica de transformação de incidentes em experiências de aprendizagem. A disponibilidade para praticar este tipo de acção pedagógica tende a ser dificultada por concepções formalistas de disciplina e facilitada pela noção Deweyana de disciplina como consequência do interesse por uma actividade intencional (Dewey, 1944). Nas actividades lectivas observadas, as professoras procuraram, na maior parte dos casos, acolher e dar seguimento às iniciativas dos alunos, embora nem sempre tenham garantido a continuidade entre as mesmas e o conhecimento organizado na lógica do currículo formal.

3.4. Mais uma vidraça no vitral

A professora voltou a prestar apoio individual à Berta, que estava a trabalhar na alínea b) do exercício 19.

Professora: Vamos lá a ver quanto mede a diagonal menor [de uma vidraça, em forma de losango, integrada num vitral]. Sabes que daqui até aqui é 60 [apontando para a figura e referindo-se ao comprimento de todo o vitral]. Quanto é este bocadinho aqui [largura da vidraça]?

Berta: 10.

Professora: Como é que sabes? [Pausa] Quantos losangos tens ao longo do vitral?

Berta: 4.

Professora: Então, se dividires 60 por 4, ficas a saber quanto é daqui até aqui. Faz lá a conta.

Como afirma Allal (1986, p. 175), “quando se considera como meta prioritária levar todos os alunos a atingir certos objectivos pedagógicos, é necessário instituir processos de avaliação que permitam a adaptação do ensino às diferenças individuais

observadas na aprendizagem”. É essa a função da avaliação formativa – “uma avaliação que visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem” (Cardinet, 1986, p. 14). A diferenciação curricular não dispensa portanto uma avaliação formativa que permita a regulação contínua da forma como o currículo formal é trabalhado em função da receptividade que vai tendo junto de cada aluno. As notas acima transcritas referem-se a um esforço realizado pela professora de matemática no sentido de ajudar um aluno a reflectir sobre um problema em relação ao qual estava a sentir dificuldade, apoiando-o na descoberta de processos de progressão na aprendizagem.

Essa transcrição também ilustra uma tendência verificada não apenas nas aulas observadas mas também nas entrevistas às professoras: as concepções e as práticas destas profissionais subordinam-se, na maior parte dos casos, a um entendimento de diferenciação curricular como assistência ao aluno em dificuldade.

Todas as transcrições de notas relativas à observação de aulas aqui apresentadas incluem perguntas feitas pelas professoras aos alunos. Nessas notas há, portanto, dados que foram incluídos simultaneamente na categoria “gestão das perguntas” e noutra das categorias de análise consideradas. Para além do facto de as perguntas terem quase sempre sido feitas em contexto de assistência ao aluno em dificuldade, é de salientar o facto de ter havido um número maior de perguntas comuns (i.e., dirigidas à turma em geral) do que perguntas individualizadas (i.e., dirigidas a determinado aluno).

Conclusão

As práticas lectivas observadas seguiram uma orientação predominantemente uniformizadora, tendo-se praticado a diferenciação sobretudo quando a manifestação ostensiva de dificuldades por parte de determinados alunos impedia o prosseguimento de uma rotina de trabalho uniforme. Por vezes, a diferenciação também foi activada como reacção à expressão espontânea de determinados interesses ou de outros aspectos da identidade dos alunos.

Mais do que classificar e quantificar diferentes actos de diferenciação e de não diferenciação, interessa aqui sublinhar a abertura evidenciada pelas referidas professoras – em entrevistas formais e em conversas informais – para reflectirem quer sobre as oportunidades de diferenciação curricular que não aproveitaram quer sobre as oportunidades de diferenciação curricular que aproveitaram. Interessa sobretudo ter em

conta a disponibilidade que evidenciaram para trabalharem na expansão destas últimas, se apoiadas nesse processo. Este tipo de atitude cria condições para o desenvolvimento de projectos de investigação-acção, orientados para a resolução de problemas sentidos pelos professores – neste caso, problemas que possam ser enfrentados através de práticas de diferenciação curricular.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2003). *A escola pública: regulação, desregulação, privatização*. Porto: ASA.
- Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: Concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet e P. Perrenoud (Orgs.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 175-228). Coimbra: Almedina.
- Alonso, L., Peralta, H., e Alaiz, V. (2001). *Parecer sobre o projecto de "Gestão Flexível do Currículo"*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (1998). *Escolas, projectos, redes e territórios: Educação de todos, para todos e com todos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (1999). *Da cultura da homogeneidade à cultura da diversidade: Construção da autonomia e gestão do currículo*. Comunicação apresentada ao Forum escola, diversidade e currículo, Lisboa.
- Cardinet, J. (1986). A avaliação formativa, um problema actual. In L. Allal, J. Cardinet e P. Perrenoud (Orgs.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 13-23). Coimbra: Almedina.
- Cardoso, A. (1996). *Educação multicultural*. Lisboa: Texto Editora.
- Costa, J. A., Sousa, L., e Neto-Mendes, A. (2000). Gestão pedagógica e lideranças intermédias no TEIP do Esteiro. In IIE (Ed.), *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Construção "ecológica" da acção educativa* (pp. 83-104). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- 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. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1944). *Democracy and education*. New York: Free Press.

- Esteves, M. (2002). *Curriculum flexibility: Critical questions to teachers, schools, teacher educators and researchers*. Paper presented at the European Conference on Educational Research, Lisbon.
- 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* (2ª ed., pp. 17-46). Porto: ASA.
- Leite, C. (2002). Sinais e percursos da educação e do currículo em Portugal, nas últimas três décadas. In A. F. Moreira, J. Pacheco, M. P. Alves, E. Macedo e M. A. Casimiro (Orgs.), *Currículo e produção de identidades: Actas do V Colóquio sobre questões curriculares (I Colóquio luso-brasileiro)*, Braga: Universidade do Minho.
- Morgado, J. C. (1999a). A autonomia e a diversificação curricular. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Org.), *Investigar e formar em educação: Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (Vol. II, pp. 329-334). Aveiro: SPCE.
- Morgado, J. C. (2000a). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: ASA.
- Morgado, J. C. (2000b). O currículo como instrumento de diferenciação. In A. Estrela e J. Ferreira (Orgs.), *Diversidade e diferenciação em pedagogia: Actas do IX colóquio da secção portuguesa da AFIRSE/AIPELF* (pp. 366-375). Lisboa: AFIRSE/FPCE-UL.
- Morgado, J. C., e Paraskeva, J. M. (2000). *Currículo: Factos e significações*. Porto: ASA.
- Rodrigues, D. (2001). A educação e a diferença. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 14-34). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2000). A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas actuais. In M. C. Roldão e R. Marques (Orgs.), *Inovação, currículo e formação* (pp. 121-133). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C., Nunes, L., e Silveira, T. (1997). *Relatório do projecto "Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico"*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Sarmento, M. J. et al. (2000). A edificação dos TEIP como sistemas de acção educativa concreta. In IIE (Ed.), *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Construção "ecológica" da acção educativa* (pp. 105-138). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sousa, F. (2005). Políticas educativas e curriculares face à diferença: Virtudes e limitações de uma abordagem criterial. In A. Estrela, P. S. Mendes e J. C. Chouriço (Orgs.), *O estado da arte em ciências da educação: Actas do VI congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 29-36). Évora.
- Sousa, F. (2007). Uma diferenciação curricular inclusiva é possível? Procurando oportunidades numa escola açoriana. In D. Rodrigues (Org.), *Investigação em educação inclusiva* (Vol. 2, pp. 93-119). Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- Sousa, F., e Valadão, F. (2008). *Que relevância reconhecem as crianças no currículo? Trilhando um percurso de investigação-acção*. Comunicação apresentada ao 1º Congresso Internacional em Estudos da Criança, Braga.
- Souta, L. (1997). *Multiculturalidade e educação*. Porto: Profedições.
- Stoer, S., e Araújo, H. C. (2000). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia* (2ª ed.). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Stoer, S., e Cortesão, L. (1999). «Levantando a pedra»: *Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento.
- Woodward, K. (2000). Identidade e diferença: Introdução teórica e conceitual. In T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais* (pp. 7-72). Petrópolis: Vozes.