

A DIFERENCIAÇÃO COMO PRINCÍPIO DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Francisco Sousa – UAc/PT

Introdução

A diferenciação curricular inclui-se entre os princípios de organização curricular oficialmente assumidos no sistema educativo português, quer para o ensino básico quer para o ensino secundário. É possível diferenciar o currículo seguindo uma orientação inclusiva, comprometida com a promoção da equidade, ou seguindo 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. Por isso, importa que a discussão do referido princípio tenha em conta a tensão entre essas duas concepções de diferenciação curricular. Neste sentido, farei um breve comentário sobre políticas educativas e curriculares recentemente desenvolvidas em Portugal, seguido de uma discussão sobre algumas abordagens à problemática da diferença e da diferenciação que têm sido desenvolvidas ao longo da história dos Estudos Curriculares. Comentarei ainda algumas perspectivas mais especializadas sobre a diferença e a diferenciação, isto é, perspectivas construídas não propriamente no âmbito da Teoria e Desenvolvimento Curricular em si mas sim no âmbito de áreas afins, focadas em determinadas dimensões específicas da diferença. Espero assim contribuir para o aprofundamento da compreensão de possíveis implicações da adopção da diferenciação curricular como princípio de organização curricular.

Entendo por diferenciação curricular a adaptação do currículo às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar. Trata-se de um conceito de diferenciação curricular baseado em princípios de inclusão com os quais o sistema educativo português está comprometido, uma vez que em 1994 o governo de Portugal foi uma das entidades signatárias da Declaração de Salamanca. Nessa declaração assume-se que deve ser o currículo a adaptar-se às necessidades das crianças e não o inverso (ponto 28 do Enquadramento da Acção). Como já defendi noutra lugar (Sousa, 2007), apesar de a Declaração de Salamanca estar focada na educação de alunos com necessidades educativas especiais (NEE), desafia a escola no sentido de esta acomodar todos os alunos, quaisquer que sejam as suas características, constituindo assim uma fonte de inspiração e de legitimação para a concepção de

respostas curriculares a uma ampla variedade de dimensões da diferença entre estudantes, não apenas às diferenças associadas às NEE. Este apelo à acomodação de todos os alunos na escola justifica-se porque, como notam Deschenes, Cuban e Tyack (2001), a história dos sistemas educativos tem sido dominada por uma lógica de assimilação, ou seja, por uma lógica de alteração do objecto (aluno) em função da estrutura (escola) – e não o inverso, como aconteceria num processo de acomodação –, com óbvio prejuízo dos alunos que, à partida, menos se identificam com a cultura escolar. Esta tendência para a uniformidade não tem impedido a emergência de mecanismos de diferenciação curricular. Mas estes últimos têm assumido quase sempre uma orientação não inclusiva, através da criação de grupos de nível e da disponibilização de vias alternativas de estudo, tendo algumas delas mais prestígio social do que outras. Este tipo de diferenciação tende a agravar as desigualdades entre alunos em termos de acesso a uma educação de qualidade e tende a promover melhorias de aproveitamento (mesmo assim pouco significativas) apenas no caso de alunos que já partem de situações de bom aproveitamento, como têm evidenciado vários investigadores (Oakes, Gamoran & Page, 1992; Lindle, 1994; Harlen & Malcolm, 1997; Hallam, 2002; Gorard & Smith, 2004), se bem que também haja – em muito menor número – alguns registos de casos de alunos que, tendo sido encaminhados para vias de estudo menos prestigiadas, melhoraram o seu aproveitamento escolar, como aconteceu, por exemplo, em algumas escolas católicas norte-americanas nas quais se verificou uma convergência de factores favoráveis: comunicação de expectativas elevadas aos alunos, desenvolvimento de estratégias sistemáticas de apoio, entrega dos casos mais difíceis aos professores mais experientes e competentes (Loveless, 1998; Valli, 1986, 1990).

Uma vez que “a construção histórica da instituição escolar assentou, no seu início, na clara aceitação de uma estratificação ‘natural’ do acesso à escola” (Roldão, 2003, p. 157), não é de estranhar que o currículo tenda a reproduzir essa aceitação nem que, desde a emergência dos Estudos Curriculares enquanto campo científico autónomo, a diferenciação curricular tenha sido conceptualizada por muitos autores e correntes num sentido estratificador, se bem que também seja possível encontrar perspectivas mais inclusivas da diferenciação curricular.

A perspectiva da política curricular portuguesa

No plano do discurso oficial, o currículo dos ensinos básico e secundário em Portugal assenta, claramente, em princípios de diferenciação curricular. No que diz

respeito ao ensino básico, o artigo 3º do Decreto-Lei nº 6/2001 determina que o currículo seja organizado com base nos seguintes princípios, entre outros:

- . Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes (alínea c);
- . Reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo (alínea g);
- . Valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem (alínea h);
- . Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória (alínea i).

Quanto ao ensino secundário, o artigo 4º do Decreto-Lei nº 74/2004 determina que a organização do currículo se subordine aos seguintes princípios, entre outros:

- . Flexibilidade na construção de percursos formativos (alínea b);
- . Enriquecimento das aprendizagens, através do alargamento da oferta de disciplinas, em função do projecto educativo da escola, e da possibilidade de os alunos diversificarem e alargarem a sua formação, no respeito pela autonomia da escola (alínea h);
- . Alargamento da duração dos tempos lectivos, de forma a permitir maior diversidade de metodologias e estratégias de ensino e melhor consolidação das aprendizagens (alínea l).

Para relacionar estes princípios com medidas mais concretas, convém notar que as políticas face à diferença que têm sido implementadas em Portugal durante os últimos 20 anos se têm dispersado por uma grande variedade de programas específicos, destinados a grupos de alunos com determinadas características. Assim, tendo como público-alvo os alunos em situação de insucesso escolar persistente e/ou risco de abandono, foram concebidos currículos alternativos e lançados programas educativos de natureza compensatória, como o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar (PIPSE) em 1988, o Programa Educação para Todos (PEPT) em 1991 e os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) em 1996; para alunos com NEE, foram criados regimes educativos especiais; considerando a existência de alunos inseridos em ambientes de diversidade cultural, foi criado um secretariado nacional para apoiar projectos de educação intercultural; para lidar com as vocações profissionais dos

estudantes, foram criados diversos programas de natureza profissionalizante, muitos dos quais especialmente destinados a alunos em situação de insucesso escolar persistente e/ou risco de abandono.

Alguns dos referidos programas caracterizam-se pela simplificação, para determinados alunos, do currículo comum, particularmente explícita em várias modalidades de currículos alternativos criadas e em vários esquemas de natureza profissionalizante que têm vindo a ser introduzidos no sistema educativo. Uma lógica semelhante está subjacente à possibilidade de diminuição do grau de exigência dos objectivos curriculares para determinados alunos, claramente assumida nalguns programas e nalguns regulamentos de avaliação. A legitimação oficial da definição de “objectivos mínimos” alarga a margem de manobra para a promoção de práticas de diferenciação curricular estratificadora, na medida em que pode ser interpretada como uma abdicação do compromisso de garantir o acesso de todos os alunos a um currículo de qualidade, isto é, uma aceitação da ideia de que uns podem aceder ao currículo na sua totalidade e outros podem aceder apenas a uma parte “mínima” desse mesmo currículo.

A concepção e a implementação de certas medidas tem ficado à margem do currículo nuclear. Encontram-se programas assumidamente periféricos, como os currículos alternativos, e formas de implementação de programas que, podendo intervir sobre o currículo nuclear das escolas envolvidas, direccionam a acção para sectores periféricos, como referem vários investigadores no contexto de estudos realizados sobre os TEIP. Remeter a abordagem à diferença para a periferia do currículo, mantendo o currículo nuclear uniforme, não resolve os problemas de fundo que suscitaram a criação das medidas em causa. Enquanto se encarar o currículo nuclear como uma prescrição interdita à deliberação docente continuar-se-á a mantê-lo mais afastado dos alunos para os quais ele é, à partida, menos legível. Julgar que, ao proporcionar a esses alunos algumas diversões curriculares periféricas, se está a diferenciar adequadamente o currículo é uma ilusão que favorece pensamentos e discursos que afirmam a diferenciação sem que ela seja verdadeiramente praticada.

A expansão de programas de natureza profissionalizante que tem ocorrido em Portugal, não só ao nível do ensino secundário mas também ao nível do ensino básico, associada a uma imagem de menor prestígio social que afecta esses programas, pode reforçar a estratificação entre vias de escolarização com um currículo orientado para o

prosseguimento de estudos e vias mais directamente orientadas para o mundo do trabalho.

A análise da referida multiplicidade de programas revela uma abordagem fragmentada à diferença, verificando-se uma dispersão de esforços por várias frentes de trabalho – correspondentes a diferentes dimensões da diferença entre a população discente. Mas a diferença é um fenómeno que se manifesta em múltiplas dimensões, muitas das quais nem constam das categorias oficialmente definidas, o que não significa que sejam pedagogicamente irrelevantes. Os diplomas que estabelecem os princípios de organização curricular no ensino básico e no ensino secundário – Decreto-Lei nº 6/2001 e Decreto-Lei nº 74/2004, respectivamente – são compatíveis com tal visão abrangente e multi-dimensional da diferença. Na articulação entre a organização curricular geral e a aplicação a determinados alunos de alguns dos referidos programas específicos tomam-se decisões muito significativas quanto à forma de encarar a diferença e a diferenciação na escola. Nessas decisões podem estar em jogo a prestação de um apoio temporário a determinado aluno ou a sua entrada num longo período de frequência de um programa especial, a natural identificação de uma dificuldade ultrapassável seguida de uma abordagem imediata e eficaz à mesma ou sujeição do aluno a um ciclo vicioso de rotulagem, diminuição de auto-estima e insucesso. Por outras palavras, essas decisões podem ter consequências inclusivas ou contribuir dramaticamente para fenómenos de exclusão.

A perspectiva dos Estudos Curriculares

A primeira obra dedicada exclusivamente a questões curriculares – *The Curriculum*, de Franklin Bobbitt (1918) – já aborda questões de diferenciação curricular. E fá-lo numa perspectiva pouco inclusiva. De facto, a obra de Bobbitt destaca-se não só por inaugurar os Estudos Curriculares mas também por apelar à luta contra o desperdício e a ineficiência na educação, servindo a necessidade dessa luta de justificação para a realização de uma diferenciação curricular estratificadora: “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).

Ao afirmar que “uma análise científica às necessidades humanas tem de constituir o método de descoberta dos objectivos de treino requeridos não pelos

indivíduos mas pelas condições da sociedade”, Bobbitt (1918, p. 70) compromete-se claramente com a ideologia da eficiência social, defendendo uma ideia de escola como instituição que prepara, com o mínimo de desperdício possível, os alunos para desempenharem, no mundo do trabalho e na sociedade em geral, os papéis para os quais estão supostamente mais aptos. Como, na perspectiva de Bobbitt, “gostemos ou não, temos de reconhecer o simples facto de que os indivíduos diferem nas suas capacidades naturais” (Bobbitt, 1924, p. 41), a eficiência social cumpre-se através de uma diferenciação curricular que adapte o currículo a tais diferenças de capacidade. Em relação aos alunos considerados menos capazes, Bobbitt defendia que se deveria identificar um conjunto limitado de competências ao seu alcance e “prosseguir apenas um padrão moderado, ou mesmo baixo, de desempenho dessas competências” (Bobbitt, 1924, p. 41). Defendia também a implementação de algumas estratégias de “redução do atraso”: que os professores dedicassem mais tempo de ensino em áreas de maior dificuldade e prestassem “maior atenção aos atrasados, ensinando-os a estudar, ajudando-os a ultrapassar dificuldades” (Bobbitt, 1912, p. 266).

Na mesma época e no mesmo país, havia, no entanto, quem defendesse outro tipo de abordagem à diferenciação curricular. John Dewey posicionava-se contra a crescente tendência “não só para educar a criança com base em predições do que a sociedade viria a ser, mas também para diferenciar o currículo em função do papel particular que se esperava que o indivíduo viesse a ocupar nessa sociedade” (Kliebard, 1995, p. 46). Preocupava-se mais em tornar o currículo formal mais acessível a todos os alunos. Apelava, por isso, a que se prestasse atenção aos elementos embrionários do currículo formal que se vão revelando espontaneamente na experiência do aluno, tomando-os como oportunidades de aproximação dessa mesma experiência ao conhecimento organizado que se pretende que o aluno adquira, isto é, como oportunidades de trabalhar o currículo formal de forma diferenciada, partindo da experiência do aluno. Ao tomar a experiência de cada aluno como ponto de partida para o processo de ensino, trabalha-se o currículo de modo a que ele faça sentido à luz dessa mesma experiência, ou seja, trabalha-se o currículo de forma diferenciada e significativa. Ao orientar o trabalho de modo a que a referida experiência se desenvolva em direcção a “uma forma mais plena, mais rica e também mais organizada, uma forma que gradualmente se aproxime daquela em que a matéria é apresentada ao adulto competente” (Dewey, 1997, pp. 73-74), mantém-se a expectativa de que todos os alunos

possam aceder plenamente ao currículo formal, evitando que determinados alunos fiquem precocemente condenados a aceder apenas a alguns rudimentos do mesmo.

Mais tarde, noutra momento particularmente significativo da história dos Estudos Curriculares, Tyler (1949) cria um modelo de desenvolvimento curricular que deixa a cada escola a responsabilidade de definir os objectivos educacionais considerados mais adequados, guiada por uma filosofia educacional e por uma psicologia educacional próprias. Estas características do modelo de Tyler deixam, em princípio, em aberto a possibilidade de as escolas desenvolverem abordagens inclusivas ou não inclusivas nas estratégias de diferenciação curricular que possam (ou não) implementar. No entanto, há quem note na ênfase que Tyler coloca na especificação de objectivos um elemento de ligação ao movimento da eficiência social:

A ideia de que, no desenvolvimento curricular, especificações exactas teriam de ser definidas antecipadamente e o sucesso seria medido verificando o grau de cumprimento dos planos deriva da metáfora central da eficiência social, a produção, através da qual os produtos educacionais são manufacturados na escola-fábrica de acordo com as exigências da moderna sociedade industrial (Kliebard, 1995, p. 189).

Na segunda metade do século XX, sob a influência da obra de Tyler e do comportamentalismo, foram produzidos muitos trabalhos centrados em técnicas de enunciação de objectivos com elevado grau de precisão. Apesar de bastante criticados por excessivo tecnicismo (cf., por exemplo, Eisner, 1991; Gimeno Sacristán, 1994), esses trabalhos foram bastante influentes na formação de professores e na definição de políticas curriculares, pelo que vale a pena analisá-los no que respeita às abordagens à diferença entre estudantes que preconizam, considerando que os movimentos e os modelos pedagógicos variam quanto à relevância que, explícita ou implicitamente, atribuem à problemática da diferença, quanto às dimensões da diferença às quais dão mais atenção e quanto a orientações estratégicas para lidar com as diferenças entre alunos.

Embora a problemática da diferença não seja muito discutida na obra de Tyler, é assumida de forma bastante explícita por correntes nela inspiradas, tais como a aprendizagem para a mestria (AM) – modelo criado nos Estados Unidos da América em meados do século XX, na linha das abordagens ao currículo que, sob a influência de Tyler, se caracterizam sobretudo pela ênfase colocada na clareza da enunciação prévia de objectivos educacionais. Benjamim Bloom – o principal conceptualizador deste

modelo – afirma que “uma tarefa fundamental em educação é desenvolver estratégias que tenham em conta as diferenças individuais por forma a promover, em vez de inibir, o desenvolvimento individual pleno” (Bloom, 1971, p. 49). Na AM presta-se especial atenção ao tempo de que os alunos necessitam para aprenderem determinado conteúdo. Embora também considere outras dimensões da diferença, a AM atribui uma importância estratégica fulcral ao tempo dedicado à aprendizagem e aposta na gestão diferenciada do mesmo como forma de garantir que todos ou quase todos os alunos aprendam o que se pretende ensinar-lhes.

Cada aluno deveria ter o tempo de que necessita para aprender uma matéria. E o tempo de que ele necessita provavelmente é afectado pelas suas aptidões, sua capacidade verbal, o tipo de ensino que recebe em classe e o tipo de ajuda que recebe fora da sala de aula. Procurar uma estratégia que leve ao domínio da aprendizagem equivale a procurar meios de alterar o tempo de que os alunos necessitam para aprender, bem como meios de propiciar todo o tempo de que cada um precisa. (Bloom, Hastings e Madaus, 1983, p. 57)

A AM também distingue os alunos em termos de aptidão para determinados tipos de aprendizagem, sendo que as aptidões não são vistas como estáticas, podendo, pelo contrário, “ser modificadas por condições ambientais ou experiências de aprendizagem”, como ressaltam Bloom, Hastings e Madaus (1983, p. 51). Estes autores afirmam que é possível e desejável que as diferenças de aptidão não afectem significativamente o desempenho dos alunos, sendo para tal necessário proporcionar a cada aluno instrução adequada e tempo suficiente para aprender. Na mesma linha de pensamento, Peixoto (1995) afirma que “ao permitir que o tempo de aprendizagem varie em função das aptidões reveladas, a relação entre estas e os níveis de realização escolar conseguidos após o ensino ministrado serão praticamente nulas” (p. 13).

Ao valorizar muito a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa, a AM assume-se como um modelo bastante sensível às diferenças entre os alunos em termos de domínio ou não de pré-requisitos para a abordagem de determinados conteúdos curriculares e da facilidade ou dificuldade com que vão realizando as aprendizagens previstas, promovendo a acção sobre essas diferenças, através “do reforço dos sucessos e da correcção sistemática dos insucessos averbados” (Peixoto e Joyce-Moniz, 1996, p. 40). Bloom, Hastings e Madaus (1983) consideram que se deve ainda diagnosticar aquilo a que chamam as “causas não educacionais das dificuldades de aprendizagem”. Estas causas incluem, na perspectiva dos referidos autores, problemas físicos – como

“distúrbios visuais, auditivos, motores, articulatórios, alimentares (...)” (p. 127) –, problemas psicológicos – como baixo auto-conceito e neuroses – e problemas ambientais. Mas a abordagem a estes problemas – muitos dos quais considerados resultantes de situações de “privação cultural” – é remetida para classes compensatórias e para outras instâncias exteriores ao ensino regular.

Mesmo que os pressupostos de privação cultural e educação compensatória – que tiveram grande aceitação nas décadas de 60 e 70 do século XX – sejam repensados em versões mais recentes da AM – à luz dos discursos da multiculturalidade e da inclusão, que agora influenciam o pensamento pedagógico em geral –, algumas das características principais deste modelo permanecem bastante dependentes de uma lógica compensatória. Proporcionar mais tempo de aprendizagem aos alunos que dele necessitam é, afinal, como já se sugeriu, compensá-los pela menor aptidão que possam possuir à partida, pela pouca ajuda que possam receber fora da escola ou por outras “carências”.

A avaliação formativa, na AM, inclui a “prescrição de medidas alternativas de recuperação”. Bloom, Hastings e Madaus (1983) sugerem que, ao comentar as respostas dos alunos aos testes escritos, se indique as fontes de informação que o aluno deve consultar para encontrar respostas correctas. Sugerem ainda a disponibilização de unidades de ensino programado, a construção de “materiais especiais de recuperação” (como filmes, gravações e jogos), o acompanhamento individual dos alunos e a formação de “grupos especiais de cooperação”, constituídos por dois ou três alunos que se reúnem após cada teste formativo para se ajudarem mutuamente na “superação de dificuldades específicas de aprendizagem, indicadas pelos resultados dos testes” (Bloom, Hastings e Madaus, 1983, p. 148).

Algumas características da avaliação formativa tal como é conceptualizada pela AM são hoje amplamente valorizadas pelas Ciências da Educação. Há actualmente um consenso bastante generalizado acerca da importância do *feed-back* de regulação, que permite ao aluno ser frequentemente informado sobre o que deve fazer para aprender mais e melhor e ao professor ir ajustando o ensino em função dos efeitos que vai tendo. As técnicas e instrumentos de avaliação predominantes na AM têm, pelo contrário, sido alvo de intensas críticas. Vários autores (e.g., Darling-Hammond, 1999; Fernandes, 1997; Gipps, 1994) têm criticado as práticas de avaliação baseadas em testes escritos, principalmente se estes forem estandardizados e constituídos por questões de escolha múltipla, como tradicionalmente acontece na AM. As principais limitações apontadas a

esse tipo de testes são a sua incapacidade para avaliar quer aprendizagens complexas¹ quer o domínio de competências mobilizáveis fora das rotinas escolares. Além disso, uma avaliação formativa assente em testes é necessariamente uma avaliação pontual, que possibilita uma regulação retroactiva – menos expedita na resposta às diferenças individuais do que uma avaliação contínua, geradora de uma regulação interactiva, através da qual se possa “identificar as dificuldades logo que aparecem, diagnosticar os factores que estão na origem das dificuldades de cada aluno e formular, de forma consequente, adaptações individualizadas das actividades pedagógicas” (Allal, 1986, p. 191). Têm também sido feitas muitas críticas às abordagens à avaliação que, como no caso da AM, se centram exclusiva ou quase exclusivamente na análise de produtos esperados. Tais críticas são por vezes acompanhadas de propostas alternativas, segundo as quais a avaliação deve incidir também sobre o processo de aprendizagem e ter em atenção o contexto social em que ele se desenvolve (Delandshere, 2002; Perrenoud, 1991). Algumas propostas alternativas sublinham ainda “a importância de abrir a avaliação formativa ao imprevisto, aos efeitos laterais” (Abrecht, 1994, p. 170). Aliás, há mais de três décadas, Schwab (1970) já defendia esta “mudança radical” nos padrões de avaliação:

O padrão comum tenta determinar até que ponto as mudanças *pretendidas* foram alcançadas. Isto seria substituído por um esforço no sentido de verificar que mudanças ocorreram, de detectar consequências principais e efeitos laterais (...) uma vez que estes últimos podem ser tão importantes e tão prejudiciais ou benéficos para os alunos como os efeitos desejados. (p. 31)

A AM está orientada para a uniformidade de resultados esperados, traduzidos em objectivos comportamentais organizados em taxonomias, desvalorizando os efeitos não planeados da acção educativa. Ao analisar os desvios na consecução dos objectivos por parte dos alunos, a AM reconhece diferentes aptidões e ritmos da aprendizagem que supostamente determinam esses mesmos desvios e mobiliza mecanismos correctivos e compensatórios. A AM presta atenção à diferença – num leque limitado das suas dimensões –, mas orienta-se para a sua neutralização, como evidenciam Peixoto e Joyce-Moniz (1996):

¹ Os resultados da investigação que tem sido feita sobre a AM revelam, aliás, a pouca eficácia do modelo na promoção de aprendizagens complexas (Peixoto e Joyce-Moniz, 1996).

Estando em causa a aquisição de competências específicas, torna-se evidente, pela investigação já realizada no domínio da *mastery learning*, que os efeitos das diferenças individuais podem ser atenuados, e quiçá mesmo eliminados, através do controlo eficiente das contingências de reforço. Assim o impõem, quer os princípios da teoria comportamental, quer os pressupostos que enformam a aprendizagem assente em critérios preestabelecidos de proficiência. (p. 41)

Outras abordagens de inspiração comportamentalista, como o ensino programado, comungam de determinadas características da AM: a aposta na definição de objectivos muito específicos, no reforço das respostas desejadas, na correcção imediata dos erros e na criação de condições para a individualização dos ritmos de trabalho dos alunos – um dos poucos aspectos em que estas abordagens são sensíveis à diferença. Para elas, respeitar a diferença é sobretudo possibilitar diferentes ritmos de acumulação de conhecimentos por parte dos alunos. Como sugere Popkewitz (1983), esta orientação baseia-se em pressupostos herdados do pensamento de Locke: “o indivíduo é essencialmente um organismo receptivo” e “o conhecimento é composto por partes discretas” (p. 52). A aprendizagem, nesta perspectiva, consiste na apropriação individual dessas partes discretas de conhecimento. Assim se compreende que as abordagens em discussão lidem com a diferença essencialmente através da individualização das formas de aceder ao conhecimento. Se aprender é tomar posse de conhecimentos e estes são entendidos como objectos estáticos, não faz sentido conceber formas de diferenciação da aquisição de conhecimento que operem em contextos não individuais. Algumas propostas de individualização do ensino concebidas a partir da primeira metade do século XX – método Dalton, sistema de Winnetka, sistema de Dottrens² – são compatíveis com estes pressupostos, orientando-se para a concepção de métodos e para a produção de materiais facilitadores da apropriação individual do conhecimento, de acordo com o ritmo de trabalho de cada aluno. Esta adaptação dos métodos de ensino aos ritmos de trabalho dos alunos é conseguida através da criação de contratos individuais de aprendizagem e sequências flexíveis de fichas de trabalho e materiais afins, cujo alinhamento vai sendo ajustado em função da progressão de cada aluno na aprendizagem.

² Importa notar que Dottrens (1977), ao abordar o ensino individualizado, rejeita “uma forma de ensino que isole completamente as crianças umas das outras”, pois “a criança deve ser preparada para a vida social” (p. 31). Dottrens defende a articulação, em “união harmoniosa”, entre o ensino individualizado e o trabalho por equipas. Esta última forma de organização do trabalho na sala de aula é, no entanto, pouco explorada na sua obra.

Mas há abordagens que, pelo contrário, partem do pressuposto de que o conhecimento emerge da interação e da negociação – pressuposto que, segundo Popkewitz (1983), tem raízes no pensamento de Kant:

Kant proporciona uma visão diferente sobre a cognição e a individualidade. Ele estava interessado na forma como a comunidade e a *psyche* humana se relacionam e se reforçam mutuamente. Na teoria Kantiana da cognição, o indivíduo desempenha um papel activo e criativo na constituição da experiência. Existe uma unidade dinâmica entre o indivíduo e a sociedade. Considera-se que o indivíduo e a comunidade estão ambos em desenvolvimento e em mudança mútua à medida que interagem. A relação entre objecto e indivíduo não é o monólogo de um pensador solitário, mas sim um diálogo. (p. 48)

Em coerência com estas ideias, Davis e Sumara (2003) defendem que o conhecimento individual está “aninhado em conhecimento colectivo” (p. 86), havendo grande interesse em considerar a existência de “sistemas de aprendizagem” (Davis e Sumara, 2001) que podem gerar conhecimento colectivo. A diferenciação curricular não pode ser sinónimo de individualização à luz dessas razões de carácter epistemológico, às quais se podem acrescentar razões de carácter axiológico. Numa escola inclusiva, inserida numa sociedade democrática, é indispensável equilibrar a diferenciação por via da individualização com formas de diferenciação que, atendendo às diferenças individuais, permitam também uma gestão inteligente daquilo que há de comum em grupos mais ou menos alargados. A diferenciação curricular não dispensa, portanto, o trabalho em grupo. Isto não significa que todas as formas de diferenciação curricular que requerem o agrupamento de alunos se filiam na epistemologia construtivista, até porque o agrupamento de alunos nem sequer é necessariamente gerador de um verdadeiro trabalho de grupo.

A partir dos anos 70 do século XX, a teoria curricular crítica enfatiza a ideia de que o currículo resulta de uma selecção social e cultural. A este propósito, Apple (1990) afirma que “o conhecimento explícita e implicitamente encontrado em contextos escolares, bem como os princípios de selecção, organização e avaliação desse mesmo conhecimento, são seleccionados de um universo mais amplo de conhecimento possível e de princípios de selecção” (p. 45). Ao praticarem a referida selecção, os decisores curriculares não definem apenas o que deve ser aprendido. Definem também, indirectamente, diferentes distâncias entre o que deve ser aprendido e diferentes alunos. O currículo oficial dificilmente deixará de marcar essa desigualdade à partida porque,

ao ser construído em função do aluno abstracto e estando sujeito a escolhas que apelam, por exemplo, a certos códigos, referências culturais e tipos de inteligência mais do que a outros, é colocado automaticamente a diferentes distâncias dos alunos concretos que a ele serão expostos, porque estes últimos diferem entre si em termos de referências culturais, códigos, tipos de inteligência e muitos outros aspectos. Sem produzir orientações sistemáticas de diferenciação curricular, a teoria crítica sugere, assim, que o currículo seja diferenciado a partir de uma desconstrução da ideologia em que assenta o currículo oficial, de uma reflexão sobre as inclusões e as exclusões que este último propicia, visando uma acção contra-hegemónica através da qual sejam tomadas decisões curriculares de maior potencial emancipatório.

A teoria curricular pós-crítica prescinde de qualquer preocupação de intervenção instrumental na escola. Aposta num projecto de “compreensão do currículo” (Pinar et al., 1995) que implica, assumidamente, uma relação bastante indirecta entre o trabalho dos teóricos da compreensão do currículo e o trabalho concretamente realizado pelos professores nas escolas básicas e secundárias:

Tal compreensão poderá proporcionar-nos formas de participação na reforma das escolas que não reifiquem o presente, mas antes permitam que o nosso esforço e as nossas formas de compreensão sirvam, à semelhança do que se passa na psicanálise, para enriquecer a compreensão e aprofundar a inteligência dos participantes. (Pinar, 2000)

À luz desta teoria curricular que “existe para provocar o pensamento” (Pinar et al., 1995, p. 8), situando-se num nível de abstracção bastante elevado relativamente aos problemas concretos das escolas, a diferença é estudada sobretudo a partir da forma como está simbolicamente representada no currículo. Ao abordar, por exemplo, o “currículo como texto racial” (Pinar et al., 1995, pp. 315-357) e o “currículo como texto de género” (Pinar et al., 1995, pp. 358-403), o discurso sobre o currículo e a diferença orienta-se predominantemente para a desconstrução de representações de determinadas dimensões da diferença no currículo e não só. Esse trabalho de desconstrução poderá eventualmente tornar os actores mais conscientes de mensagens de exclusão implicitamente veiculadas pelo currículo e mais empenhados em combatê-las. Nesta perspectiva, praticar a diferenciação curricular, poderá significar intervir criticamente sobre o currículo oficial de modo a torná-lo mais respeitador das diferenças culturais, de género, de orientação sexual e outras.

A perspectiva dos estudos especializados

Várias dimensões da diferença que se manifestam em contexto pedagógico tornaram-se objectos de estudo de especialidades académicas, tais como a educação multicultural, a educação de alunos com NEE e a educação de sobredotados. Estas áreas de estudo têm produzido discursos que, sendo naturalmente centrados em aspectos específicos da diferença, se estendem por vezes à diferença em geral e nalguns casos até servem para determinadas áreas reivindicarem algum pioneirismo ou liderança na construção de abordagens inovadoras à diferença.

A especialização do estudo da diferença tem a vantagem de permitir o aprofundamento de conhecimentos no âmbito de cada dimensão. Mas o uso que se faz desses conhecimentos especializados perde 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: o aluno é classificado em determinada categoria, podendo essa classificação ter tomada como principal elemento de identificação do aluno, ao definir factores de afinidade e factores de distinção relativamente aos colegas. Nesta perspectiva, emerge facilmente a ideia de que, por exemplo, um aluno cego é necessariamente mais semelhante a outros alunos cegos do que a qualquer aluno não cego – ideia que, obviamente, dificulta o desenvolvimento de práticas de educação inclusiva.

No contexto de uma análise a programas de educação especial desenvolvidos nos Estados Unidos da América, Meyen (1995) reconhece que a abordagem categorial teve o mérito de atrair a atenção dos decisores políticos para as necessidades educativas dos estudantes com deficiência. Mas as definições das categorias oficialmente criadas foram tomadas por muitos professores como justificação para encaminharem alunos “difíceis de ensinar” para os programas oficiais entretanto criados, o que levou a um empolamento das limitações dos alunos relativamente às capacidades dos mesmos e também a uma perpetuação da classificação de alunos em determinadas categorias, com a consequente perpetuação da sua permanência em programas especiais. Smith, Neisworth e Hunt (1983) já tinham aliás criticado as abordagens categoriais à educação de alunos com NEE, propondo, em alternativa, uma abordagem funcional, que parte da avaliação e descrição do que cada aluno é ou não capaz de fazer num determinado momento como base para a elaboração de planos educativos adequados.

Os discursos especializados sobre a diferença não se limitam, como já se disse, às dimensões específicas da diferença em torno das quais se constituíram. Fazem referências a outras dimensões da diferença ou à diferença em geral e sublinham os contributos das abordagens específicas em que se situam para problematizações mais abrangentes. Assim, alguns autores têm defendido a expansão do conceito de educação multicultural, por forma a que cubra não só questões de diversidade étnica e racial, mas também questões de género, classe social e NEE (Gay, 1995, p. 28). Esta tendência inclusiva – que se tem verificado no movimento multiculturalista em geral – não está isenta de exclusões, como nota Glazer (1997), referindo-se ao multiculturalismo norte-americano:

O multiculturalismo é, à sua maneira, uma exigência universalista: Todos os grupos devem ser reconhecidos. Alguns grupos, no entanto, ficaram abaixo do horizonte da atenção, e outros grupos, que não se definem nem pela língua nem pela cultura étnica ou racial, ficaram acima desse mesmo horizonte. Assim se constata, por exemplo, que o multiculturalismo é indiferente à variedade de grupos étnicos de origem europeia mas incluiu mulheres, homossexuais e lésbicas. (p. 14)

Isto representa uma tendência para dar relevo aos grupos mais visíveis, para amplificar a voz da “maioria dentro da minoria”, esquecendo as minorias pouco visíveis. No caso discutido por Glazer, chega-se ao ponto de uma área de estudo e de intervenção social dar menos atenção a grupos que naturalmente são da sua alçada do que a grupos que, em princípio, seriam da alçada de outras áreas. A atracção pelo mais visível é tão forte que empurra os investigadores para o estudo de parte dos campos vizinhos, deixando partes do próprio campo por estudar.

Por sua vez, responsáveis por estudos feministas sobre a educação têm reivindicado o alargamento da influência de tais estudos para além das questões de género. Por exemplo, De Lair e Erwin (2000), ao discutirem princípios para uma educação de infância de inspiração feminista, afirmam o seguinte:

As educadoras feministas são frequentemente uma voz para os grupos excluídos³ da sociedade, e defendem mudanças sociais que reconheçam e dêem voz às experiências e saberes desses grupos ao nível da escola, da comunidade, do estado e da nação. Temos definido ‘grupos excluídos’

³ “Disenfranchised groups”, no texto original.

como culturas, classes socio-económicas, grupos linguísticos, etnicidades e outros grupos que raramente têm voz no planeamento curricular, nas políticas governamentais, nas teorias do desenvolvimento e na investigação em educação. Nos EUA, estes grupos incluem (mas não se limitam a) crianças com pais homossexuais, crianças pobres ou da classe trabalhadora, crianças de cor, imigrantes recentes e pessoas sem abrigo. (p. 162)

Também a *queer theory* se assume por vezes como via para uma problematização abrangente da diferença em contexto pedagógico. Britzman (1998) levanta a questão de poderem ou não “as teorias *gay* e lésbicas tornar-se relevantes não apenas para aqueles que se identificam como *gays* e lésbicas mas também para aqueles que não se identificam” (p. 211). A autora responde afirmativamente a esta questão, enfatizando o papel da teoria *queer* na problematização da normalidade como referência na abordagem à diferença, e sugere a possibilidade de um projecto ainda mais ambicioso para os estudos *gay* e lésbicos: proporcionarem “uma via para repensar os alicerces do conhecimento e da pedagogia” (p. 211).

Por muito relevante que seja o contributo de abordagens centradas em determinadas dimensões da diferença para abordagens generalistas à diferença na escola, faz sentido que estas últimas – porque as primeiras serão sempre mais ou menos especializadas – sejam construídas num espaço simultaneamente independente dos discursos especializados e aberto ao contributo dos mesmos. A Teoria e Desenvolvimento Curricular está naturalmente vocacionada para intervir nesse espaço.

Abundam nas Ciências da Educação textos que cruzam a Teoria e Desenvolvimento Curricular com alguns discursos especializados sobre a diferença. Assim, fala-se de Teoria Curricular e Educação Multicultural (Gay, 1995; Gimeno Sacristán, 1999; Leite, 2000, 2002), de currículo e Estudos de Género (Fonseca, 2000; Louro, 2000; Munro, 1998), de currículo e NEE (Moreira e Baumel, 2002), de currículo e classe social (Branch, 1996), de currículo alinhado com inteligências múltiplas e diferentes estilos de aprendizagem (Silver, Strong e Perini, 2000), e assim por diante.

Nenhum desses cruzamentos configura, por si só, uma abordagem abrangente da diferença na escola, embora alguns deles produzam um discurso particularmente integrador. É o caso das propostas curriculares concebidas em função de diferentes estilos de aprendizagem e/ou de inteligências múltiplas, através das quais se procura contrariar a tradicional tendência da escola para privilegiar formas de trabalho curricular baseadas na comunicação verbal e linear em detrimento de outras formas, mais compatíveis com os processos de gestão da aprendizagem preferidos por determinados

alunos (Smith, 2002). Para Silver, Strong e Perini (2000), as referidas propostas maximizam a exploração das capacidades naturais dos estudantes, contrariamente ao currículo tradicional, que é criticado por explorar apenas parte dessas capacidades:

Os professores precisam de criar na sala de aula um ambiente que permita aos alunos processar a informação da forma que o fazem no mundo exterior à escola. Fora da escola, as crianças tendem a fiar-se nas suas formas naturais de aprendizagem. Na escola, contudo, requeremos dos alunos apenas um ou dois tipos de processamento. Isto diminui significativamente a sua capacidade de apreender os conceitos e desenvolver as competências de que necessitam para construir uma base substancial e permanente de conhecimento. Além disso, a preponderância de um ou dois estilos de aprendizagem e de uma ou duas inteligências nas nossas escolas impede os estudantes de desenvolverem aquilo a que Goodlad (1984) se refere como “o leque completo de capacidades intelectuais” (p. 93) exigidas e valorizadas nos mundos do trabalho e da cidadania que os esperam depois da escola. (p. 47)

Numa visão simplista da diferenciação curricular, poderia dizer-se que, como é para proporcionar aos alunos a aquisição da aprendizagem que a escola existe, esta, ao adaptar o currículo à forma como cada aluno aprende melhor, respeitaria a diferença e garantiria a equidade. Poderia igualmente afirmar-se que, sendo a inteligência “a capacidade de resolver problemas ou conceber produtos valorizados no âmbito de um ou mais contextos culturais ou comunitários” (Gardner, 1993, p. 7), a escola, ao ajustar o currículo às múltiplas inteligências dos seus estudantes, asseguraria que cada estudante maximizasse o desenvolvimento das suas capacidades e concomitantemente ficasse em condições de dar o melhor contributo possível à sociedade. De acordo com esta perspectiva, a diferenciação curricular garantiria a equidade através da adaptação do currículo a diferentes formas de processar a informação transformando-a em conhecimento e a diferentes tipos de aptidão para resolver problemas e corresponder às expectativas sociais.

Mas os discursos dominantes sobre estilos de aprendizagem e inteligências múltiplas, constituindo aproximações interessantes ao conceito de diferenciação curricular aqui defendido, não têm tido suficientemente em conta dimensões da diferença que têm menos directamente a ver com formas de aprender na escola e de resolver os problemas habitualmente colocados aos alunos nas salas de aula e mais a ver com condições para realizar as aprendizagens previstas no currículo escolar. O professor

pode desenvolver as estratégias de ensino mais adequadas ao estilo de aprendizagem e ao perfil de inteligência de determinado aluno à luz das actuais tipologias de inteligência e de estilos de aprendizagem, mas se esse aluno, por exemplo, viver num ambiente familiar violento e socio-economicamente desfavorecido será um aluno afectado por dimensões da diferença que, por enquanto, não encontram resposta curricular nem na teoria das inteligências múltiplas nem nas teorias sobre diferentes estilos de aprendizagem. Estas teorias poderão eventualmente vir a contribuir para que se encontre esse tipo de resposta se aprofundarem o estudo da influência dos contextos de vida do aluno na construção das suas inteligências e dos seus estilos de aprendizagem. Enquanto isso não acontecer, as teorias aqui em discussão, incluindo as suas variantes mais “culturalmente sensíveis” (Dilworth e Brown, 2001, p. 656), poderão constituir recursos importantes mas significativamente limitados de apoio à diferenciação curricular, não só pelas razões já apontadas mas também por alguma tendência para ficarem cativas de uma lógica estritamente categorial, que, como nota Klein (2003), é incompatível com a combinação de formas de representação que geralmente ocorre no acto individual de aprendizagem:

Contrariamente ao que sustenta a teoria dos estilos de aprendizagem, as preferências de aprendizagem dos alunos não constituem uma tipologia. As tipologias já foram populares em psicologia, mas deram lugar a construtos com mais *nuanças* porque a maioria das “caixas” não acomoda bem as pessoas. A tipologia visual/verbal pressupõe que estas são tendências opostas. As discussões teóricas referem-se quase sempre aos alunos ou como visualizadores ou como verbalizadores, só incidentalmente reconhecendo tipos ‘mestiços’. (p. 47)

A própria natureza das actividades e dos materiais curriculares obriga com muita frequência à mobilização combinada de diversas formas de representação numa única situação de aprendizagem. Klein exemplifica este facto referindo-se à aprendizagem do teorema de Pitágoras, que não é possível nem recorrendo apenas à sua representação verbal nem recorrendo apenas à sua representação visual.

Face a estas e a outras limitações das teorias sobre estilos de aprendizagem e inteligências múltiplas, Klein (2003) propõe que se desenvolvam abordagens mais contextualizadas ao estudo dos múltiplos processos cognitivos dos alunos, considerando a interacção complexa que se desenrola entre estes últimos e diferentes formas de representação curricular:

As teorias sobre estilos de aprendizagem e inteligências múltiplas são apenas duas formas de construir a relação entre a multiplicidade de recursos cognitivos e a diversidade de representações curriculares. O currículo e as mentes dos alunos interagem e até se constituem mutuamente. Contudo, categorias como ‘verbal’, ‘espacial’ e outras são demasiado simples para conceptualizar qualquer desses termos, e certamente demasiado simples para captar as relações entre eles. Defendo que o que é necessário é considerar, actividade por actividade, como as características de representações curriculares particulares interagem com os recursos cognitivos do aprendiz. (p. 62)

Uma problematização abrangente da diferença a partir da Teoria e Desenvolvimento Curricular também não pode fazer-se pela simples soma de perspectivas cruzadas como as acima referidas. Essa soma deixaria de fora as dimensões da diferença que não geraram e provavelmente não gerarão discursos especializados com visibilidade académica que as tomem por objecto de estudo. É muito pouco provável que se constituam, por exemplo, disciplinas académicas centradas no estudo da problemática dos alunos que moram longe da escola onde estudam. Essa problemática é, em parte, uma problemática de ruralidade e, como tal, poderia ser abordada na óptica dos estudos sobre educação em meio rural, que não constituem propriamente uma área de investigação consolidada em Portugal, apesar de já terem sido feitos neste país vários trabalhos sobre escolas em meio rural (e.g., Amiguinho, Canário e d'Espiney, 1994; Azevedo, 1996; Canário, 2000; Sarmiento, Sousa e Ferreira, 1998). Como afirma Canário (2000), “em Portugal, a tendencial subordinação funcional da investigação em ciências da educação às políticas oficiais, de cariz gestor, faz da escola no mundo rural um tema periférico e marginal da actividade de investigação” (p. 122)⁴. Em países como a Austrália e os Estados Unidos da América, a Educação Rural é já uma disciplina consolidada⁵, mas isso não impede alguns autores que nela trabalham de se queixarem

⁴ Apesar dessa marginalização, o autor não descarta a hipótese de o estudo da educação em meio rural influenciar as abordagens dominantes à educação em geral e à forma como esta última lida com a diferença. Considera, a este propósito, que “o contexto rural é potencialmente fecundo para a emergência de práticas educativas que permitam repensar criticamente a forma escolar” (Canário, 2000, p. 121) e permitam também promover “a construção de um sentido para o trabalho escolar e educativo a partir de uma concepção da educação entendida como um trabalho que cada sujeito realiza sobre si próprio, para aceder a um conhecimento de si, dos outros e do mundo” (Canário, 2000, p. 136).

⁵ Também a Educação Urbana é uma disciplina consolidada nos Estados Unidos da América, onde tem estado bastante sujeita aos problemas das abordagens categoriais. Como nota Popkewitz (2002), a categoria de educação urbana não se aplica aos filhos dos ricos que vivem nas cidades americanas. Aplica-se, isso sim, a crianças que tradicionalmente não têm tido sucesso na escola – pobres e determinados imigrantes,

de que estudam uma realidade marginalizada e pouco visível. Por exemplo, Yeo (1998), referindo-se à situação da Educação Rural nos Estados Unidos da América, afirma o seguinte:

Apesar de o centro das cidades, outra zona marginalizada nesta sociedade, ter vindo a receber cada vez mais atenção pública e académica nos últimos anos, a América rural não gerou tais esforços, permanecendo assim essencialmente invisível. A hipertextualidade da pobreza urbana, alimentando noções de raça e segregação, propositadamente mantém uma noção de pobreza que é não branca, não masculina e não indígena, ofuscando assim a pobreza rural (...) (p. 32)

Mas considerar que a problemática dos alunos que percorrem longas distâncias entre as suas residências e a escola é simplesmente uma questão de ruralidade é algo redutor, considerando que “o rural é hoje um rural ‘impuro’, contaminado pelo urbano, penetrado pela cultura global” (Sarmiento, 2003, p. 65). Por outras palavras, vivemos numa época de “crescente indissociabilidade entre mundo rural e áreas urbanas” (Ferrão, 2000, p. 45). A expansão do mundo urbano e, a ela associada, a terciarização da economia vão tornando cada vez mais difícil a demarcação desses mundos, abrindo espaço para a adopção – em alternativa à lógica da demarcação clara – de uma perspectiva analítica baseada na existência de diferentes graus de densidade, não só populacional mas também económica e institucional. Entre os estudantes que fazem deslocações demoradas a fim de frequentarem a escola há alguns cujos pais são agricultores⁶ e trabalham perto de casa mas também há alguns cujos pais trabalham no sector terciário e também fazem longas deslocações diárias entre a residência e o local de trabalho, adquirindo neste último referências culturais urbanas, a juntar às que entram directamente em casa através da televisão e de outros meios de comunicação.

Os já referidos estudos sobre escolas rurais em Portugal têm estado, em vários casos, associados a projectos de intervenção educativa e têm-se centrado sobretudo na problemática de pequenas escolas do 1º ciclo do ensino básico. As principais questões abordadas são o isolamento de algumas delas, o seu reduzido número de alunos e a

grupos étnicos e raciais –, funcionando, portanto, como “um espaço cultural que localiza a criança que é diferente das normas” (p. 30).

⁶ Ao fazer referência a esta realidade, não se ignora que, a partir das últimas décadas do século XX, tem ocorrido um fenómeno de “disjunção entre mundo rural e agricultura”, estimulado por orientações políticas favoráveis à invenção social de um “mundo rural não agrícola” (Ferrão, 2000, p. 47).

consequente pressão para que fechem. Estes problemas são de natureza diferente daquele que afecta especificamente os alunos do 2º e do 3º ciclos do ensino básico que se deslocam da aldeia a fim de frequentarem a escola num centro urbano. A situação vivida por estes últimos é mais do que uma alternância ou transição entre o mundo rural e o mundo urbano e é mais do que uma possível construção de identidades semi-rurais ou semi-urbanas. É uma situação na qual se inclui um factor que passa despercebido a muitas análises: as muitas horas que alguns dos estudantes em causa passam em transportes públicos. Aceitando que “vivemos numa época em que o espaço, em si, mais e mais se desvaloriza, e a mobilidade e a velocidade de acesso mais e mais se valorizam” (Veiga-Neto, 2002), é importante, perante casos como os referidos, reconhecer que há no seio da população estudantil diferenças significativas em termos de velocidade de acesso à escola. Nesses casos, uma acção curricular respeitadora da diferença poderá passar por atribuir relevância curricular ao próprio acto de deslocação, explorando-o como experiência educativa.

À luz do conceito de diferenciação curricular aqui assumido, não há necessidade de os professores despenderem muita energia a classificar os seus alunos em, por exemplo, urbanos, rurais e semi-rurais. Importa é que estejam despertos para a possibilidade de haver na turma variação em termos de ruralidade/urbanidade dos alunos, mais ou menos associada a outros factores, incluindo a distância casa-escola. Importa também que integrem no trabalho curricular, se isso facilitar a aprendizagem, experiências dos alunos associadas a esses factores e a quaisquer factores que possam ter relevância na construção de um currículo sensível à diferença e comprometido com a promoção da equidade.

Em suma, 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 discutidas 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 de todos os alunos, encontrando nelas, como recomenda Dewey (1997), motivos de mobilização do currículo formal. Constrói-se também pelo

desenvolvimento de competências que permitam organizar o trabalho por forma a que essa lógica de mobilização seja inclusiva – isto é, chegue a todos os alunos – e continuamente activada – isto é, seja tomada como estratégia fundamental de gestão curricular e não como 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.

A ideia de que a diferenciação curricular, conceptualizada numa lógica não categorial, é a estratégia por excelência para lidar com a diferença tem sido defendida por Borland (2003):

Defendo que dispensemos o conceito de sobredotação – e uma série de coisas que lhe estão associadas, tais como definições, procedimentos de identificação, e, na maior parte dos casos, programas separados – e nos concentremos na meta de diferenciar o currículo e a instrução para todos os diversos estudantes das nossas escolas. (p. 118)

É interessante que esta posição seja tomada por um autor que se situa numa área especializada – a educação dos sobredotados – e que chegou a acreditar que a principal missão de quem trabalha nessa área era “descobrir a verdadeira natureza da sobredotação” (Borland, 1997, p. 18). Ao evoluir dessa crença para a actual tomada de posição, Borland produz um discurso que, contrariamente aos discursos especializados já aqui comentados, é altamente crítico em relação ao conceito na base do qual a área especializada em causa foi constituída – a sobredotação –, ao ponto de defender a erradicação desse mesmo conceito. Isto não significa a defesa da extinção dessa área especializada nem a negação da existência de diferenças no seio da população estudantil que requerem dessa área a produção de conhecimentos especializados. Significa que a melhor forma de atender a essas diferenças é apostar numa diferenciação curricular atenta a todos os tipos de diferença:

Sugiro que direccionemos os nossos esforços para a diferenciação curricular, passando ao lado dos problemas – promotores de divisão e porventura intratáveis – de definição e de identificação da sobredotação, que é, como já argumentei, um conceito problemático em muitos aspectos. Se nos dispuséssemos a tomar como meta a criação de escolas nas quais o currículo e a instrução reflectissem a diversidade da espécie humana, incluindo os membros desta última que se encontram nas salas de aula, e se alcançássemos essa meta a única finalidade legítima da educação dos sobredotados seria atingida. (Borland, 2003, p. 119)

Esta forma de encarar a diferença permite “tornar a diferenciação do currículo e da instrução a norma para todos os estudantes” (Borland, 2003, p. 119), desmontando visões da população escolar que tomam a normalidade como referência e, conseqüentemente, a diferença como desvio à norma. Este apelo à desconstrução da ideia de normalidade como referência é partilhado por outros discursos especializados, que emergem de várias especialidades acadêmicas. Ele é feito, por exemplo, por Britzman (1998), que considera a recusa de “práticas de normalidade” um dos pilares da *queer theory*. De uma forma mais implícita, também Gartner e Lipsky (1987) – no contexto de uma apreciação crítica a programas de educação especial – criticam a subordinação da acção educativa a padrões de normalidade, além de chamarem a atenção para as limitações de abordagens baseadas exclusivamente numa ou noutra dimensão da diferença:

Há uma alternativa à existência de sistemas separados: a fusão ou unificação de sistemas. A concepção de um sistema unitário requer uma “mudança de paradigma”, uma mudança fundamental na forma como pensamos acerca das diferenças entre pessoas, nas formas como decidimos organizar as escolas para a sua educação e na finalidade que atribuímos a essa educação. Rejeita-se a divisão dos estudantes em deficientes e não deficientes e reconhece-se que os indivíduos variam – que definições baseadas numa única característica não captam a complexidade das pessoas. (p. 388).

Há razões para acreditar que é possível praticar uma diferenciação curricular que responda às preocupações legítimas que são expressas através dos discursos especializados, atribuindo não às áreas a partir dos quais são gerados mas sim à Teoria e Desenvolvimento Curricular a principal responsabilidade na procura de respostas integradas à diferença na sala de aula. Isto não significa qualquer rejeição dos estudos especializados. Eles são necessários ao aprofundamento da compreensão da especificidade de determinados aspectos de diferença. Mas é na Teoria e Desenvolvimento Curricular que melhor se pode gerar conhecimento útil à construção de respostas integradas, que tenham em conta a complexidade da diferença, que se manifesta de forma multifacetada no perfil e na experiência de cada estudante.

Conclusão

As políticas curriculares face à diferença entre estudantes desenvolvidas em Portugal durante as duas últimas décadas têm-se traduzido numa proliferação programática que não garante a satisfação 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). No entanto, a legislação que rege a organização curricular nos ensinos básico e secundário constitui uma oportunidade para abordar, no plano curricular, a diferença como fenómeno que atravessa necessariamente toda a população estudantil, que nem sempre é legível através de grelhas categoriais e que, numa escola inclusiva, deve ser assumido como pressuposto da acção pedagógica. Ao apelar à realização de aprendizagens significativas e ao apostar nos projectos curriculares de escola e de turma como instrumentos de contextualização do currículo nacional, essa legislação, interpretada num quadro de autonomia da escola e dos professores, cria algumas condições favoráveis ao desenvolvimento de uma diferenciação curricular inclusiva.

Legitimada teoricamente na obra fundadora dos Estudos Curriculares e em muitas obras posteriores, a diferenciação curricular estratificadora tem dominado as concepções e as práticas de muitos investigadores, professores e decisores curriculares. Alguns modelos pedagógicos promovem, até certo ponto, uma diferenciação curricular inclusiva por via da activação de dispositivos de apoio sistemático a alunos em situação de dificuldade. Mas muitos desses modelos orientam-se não para a diferenciação mas sim para a uniformização, pelo que as estratégias de diferenciação que promovem assumem geralmente um carácter temporário e servem para corrigir desvios à norma, visando a neutralização das diferenças e a rápida retoma da normalidade curricular. Têm sido desenvolvidos também alguns esforços de conceptualização da diferenciação curricular numa lógica inclusiva, mas estas últimas têm tido menor impacto.

Tais esforços têm emergido quer da Teoria e Desenvolvimento Curricular quer de áreas afins, focadas em dimensões específicas da diferença entre estudantes. Estas últimas áreas desempenham um papel fundamental no aprofundamento do conhecimento sobre determinadas dimensões e categorias da diferença. Mas há manifestações da diferença que transcendem as classificações categoriais. Além disso, múltiplas dimensões da diferença cruzam-se e manifestam-se no perfil e na experiência de cada estudante de forma única, requerendo respostas que não podem ser exclusivas

de nenhuma área especializada. A Teoria e Desenvolvimento Curricular, que em sistemas educativos inclusivos tem por função procurar respostas para a questão “o que ensinar a todos os estudantes?”, assume-se naturalmente como espaço privilegiado de reflexão e procura de respostas para qualquer manifestação da diferença que possa ocorrer na escola. A diferenciação curricular é o instrumento que possibilita a concretização dessas respostas.

Referências Bibliográficas

- Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa* (J. Eufrásio, Trad.). 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.
- Amiguiño, A., Canário, R., & d'Espiney, R. (1994). Escola e processos de desenvolvimento comunitário: O exemplo do Projecto das Escolas Isoladas. In R. d'Espiney (Org.), *Escolas isoladas em movimento* (pp. 11-35). Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.
- Apple, M. (1990). *Ideology and curriculum* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Azevedo, J. (1996). Educação e desenvolvimento local ou o romântico poder das escolas fecharem as aldeias. In E. L. Pires (Org.), *Educação Básica: Reflexões e propostas* (pp. 83-108). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Bloom, B. S. (1971). Mastery learning. In J. H. Block (Ed.), *Mastery learning: Theory and practice* (pp. 47-63). New York: Holt, Rinehart & Wiston.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1983). *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar* (L. Quintão, M. Florez e M. Vanzolini, Trads.). São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Bobbitt, F. (1912). The elimination of waste in education. *The Elementary School Teacher*, XII, 259-271.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Cambridge, MA: The Riverside Press.
- Bobbitt, F. (1924). *How to make a curriculum*. Cambridge, MA: The Riverside Press.
- Borland, J. (1997). The construct of giftedness. *Peabody Journal of Education*, 72 (3 & 4), 6-20.
- Borland, J. (2003). The death of giftedness: Gifted education without gifted children. In J. Borland (Ed.), *Rethinking gifted education* (pp. 105-124). New York: Teachers College Press.
- Branch, C. (1996). Lessons (in identity) learned from the competing curriculum: Some thoughts. In E. R. Hollins (Ed.), *Transforming curriculum for a culturally diverse society* (pp. 169-178). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Britzman, D. P. (1998). Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum: Toward new identities* (pp. 211-231). New York: Garland.
- Canário, R. (2000). A escola no mundo rural: Contributos para a construção de um objecto de estudo. *Educação, Sociedade & Culturas*(14), 121-139.
- Darling-Hammond, L. (1999). Performance-based assessment and educational equity. In A. C. Ornstein & L. S. Behar-Horenstein (Eds.), *Contemporary issues in curriculum* (2nd ed., pp. 382-402). Boston: Allyn and Bacon.

- Davis, B., & Sumara, D. J. (2001). Learning communities: Understanding the workplace as a complex system. *New Directions for Adult and Continuing Education*(92), 85-95.
- Davis, B., & Sumara, D. J. (2003). The hidden geometry of curriculum. In R. Edwards & R. Usher (Eds.), *Space, curriculum, and learning* (pp. 79-91). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- De Lair, H. A., & Erwin, E. (2000). Working perspectives within feminism and early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1(2), 153-170.
- Delandshere, G. (2002). Assessment as inquiry. *Teachers College Record*, 104(7), 1461-1484.
- 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. (Obra original publicada em 1938)
- Dilworth, M. E., & Brown, C. E. (2001). Consider the difference: Teaching in learning in culturally rich schools. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 643-667). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Dottrens, R. (1977). *O ensino individualizado* (M. Vilela, Trad.). Porto: Livraria Civilização.
- Eisner, E. W. (1991). Objectivos educacionais: Ajuda ou estorvo? In F. A. Machado & M. F. Gonçalves (Orgs.), *Currículo e desenvolvimento curricular: Problemas e perspectivas* (pp. 184-187). Porto: ASA.
- Fernandes, D. (1997). Avaliação na escola básica obrigatória: Fundamentos para uma mudança de práticas. In P. O. Cunha (Org.), *Educação em debate* (pp. 275-294). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Ferrão, J. (2000). Relações entre mundo rural e mundo urbano: Evolução histórica, situação actual e pistas para o futuro. *Sociologia, Problemas e Práticas*(33), 45-54.
- Fonseca, M. L. (2000). *Currículo e género: O lugar da escola na construção de culturas juvenis femininas*. Comunicação apresentada ao V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Faro.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gartner, A., & Lipsky, D. (1987). Beyond special education: Toward a quality system for all students. *Harvard Educational Review*, 57(4), 367-395.
- Gay, G. (1995). Curriculum theory and multicultural education. In J. Banks & C. A. McGee (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 25-43). New York: Macmillan.
- Gimeno Sacristán, J. (1994). *La pedagogia por objetivos: Obsesión por la eficiencia* (7^a ed.). Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). Currículo e diversidade cultural. In T. T. Silva & A. F. Moreira (Orgs.), *Territórios contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais* (3^a ed., pp. 82-113). Petrópolis: Vozes.
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. London: Falmer Press.
- Glazer, N. (1997). *We are all multiculturalists now*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Gorard, S., & Smith, E. (2004). An international comparison of equity in education systems. *Comparative Education*, 40(1), 15-28.
- Hallam, S., & Deathe, K. (2002). Ability grouping: Year group differences in self-concept and attitudes of secondary school pupils. *Westminster Studies in Education*, 25(1), 7-17.
- Harlen, W., & Malcolm, H. (1997). *Setting and streaming: A research review*. Edinburgh: The Scottish Council for Research in Education.
- Klein, P. D. (2003). Rethinking the multiplicity of cognitive resources and curricular representations: Alternatives to 'learning styles' and 'multiple intelligences'. *Journal of Curriculum Studies*, 35(1), 45-81.
- Kliebard, H. M. (1995). *The struggle for the American curriculum: 1893-1958* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Leite, C. (2000). Uma análise da dimensão multicultural no currículo. *Revista de Educação*, IX(1), 137-143.
- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- 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).
- Louro, G. L. (2000). *Currículo, género e sexualidade*. Porto: Porto Editora.
- Loveless, T. (1998). *The tracking and ability grouping debate*. Washington, DC: Thomas B. Fordham Foundation (ERIC Document Reproduction Service No. ED422454).
- Meyen, E. L. (1995). Legislative and programmatic foundations of special education. In E. L. Meyen & T. M. Skrtic (Eds.), *Special education and student disability* (pp. 35-95). Denver, Colorado: Love Publishing Co.
- Moreira, L. C., e Baumel, R. C. (2002). *Currículo em educação especial: Tendências e debates*. Comunicação apresentada ao V Colóquio sobre questões curriculares (I Colóquio luso-brasileiro), Braga.
- Munro, P. (1998). Engendering curriculum history. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum: Toward new identities* (pp. 263-294). New York: Garland.
- 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.
- Peixoto, E. (1995). *Aprendizagem de mestria: Mastery learning e resolução de problemas*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Peixoto, E. M. B., & Joyce-Moniz, L. (1996). Novas linhas de acção para a investigação no domínio da mastery learning. *Arquipélago - Ciências da Educação*(1), 39-63.
- Perrenoud, P. (1991). Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 13(4), 49-81.
- Pinar, W. F. et al. (1995). *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang.
- Popkewitz, T. (1983). The sociological bases for individual differences: The relation of solitude to the crowd. In G. D. Fenstermacher & J. Goodlad (Eds.), *Individual differences and the common curriculum* (pp. 44-74). Chicago: National Society for the Study of Education.
- Popkewitz, T. (2002). *Cultural productions: (Re)constituting the nation, the child & teacher in the educational sciences*. Lisbon: Educa.

- 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. (2003). Diferenciação curricular e inclusão. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 151-165). Porto: Porto Editora.
- Sarmento, M. J. (2003). Educação em meio rural: Lógicas de acção e administração simbólica da infância. *Aprender - Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*(28), 62-73.
- 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.
- Sarmento, M. J., Sousa, T. B., & Ferreira, F. I. (1998). *Tradição e mudança na escola rural: Estudo de caso*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Schwab, J. (1970). *The practical: A language for curriculum*. Washington, DC: National Educational Association.
- Silver, H. F., Strong, R. W., & Perini, M. J. (2000). *So each may learn: Integrating learning styles and multiple intelligences*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Smith, J. (2002). Learning styles: Fashion fad or lever for change? The application of learning styles theory to inclusive curriculum delivery. *Innovations in Education and Teaching International*, 39(1), 63-70.
- Smith, R. M., Neisworth, J. T., & Hunt, F. M. (1983). *The exceptional child: A functional approach* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- 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.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- 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.
- Veiga-Neto, A. (2002). *Novas geometrias para o currículo e processos identitários*. Comunicação apresentada ao V Colóquio sobre questões curriculares (I Colóquio luso-brasileiro), Braga.
- Yeo, F. (1998). Thoughts on rural education: Reconstructing the invisible and the myths of country schooling. *Educational Foundations*, 12(2), 31-44.