

ENTRE A EDIFICAÇÃO DE PONTES E A DEMOLIÇÃO DE BARREIRAS

CLARINDA BARATA

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria
clarinda.barata@ipleiria.pt

RESUMO

A discussão sobre a inclusão assume uma centralidade significativa, por ter sido assimilada pela linguagem da legislação e pelo discurso político. Assumir a educação inclusiva é participarmos numa matriz que é transversal ao pensamento científico, à cultura humanista e à organização sociopolítica.

O presente artigo resulta de uma investigação levada a cabo no âmbito dos processos e práticas de inclusão educativa.

Podemos destacar que os dados confirmam e reforçam: (i) a ideia de que as questões curriculares são múltiplas, complexas e colocam-se a diferentes níveis, ou seja, desde o contexto em que o currículo é prescrito até ao contexto em que ele é efetivamente concretizado; (ii) que os professores estão, ainda que timidamente, a dar passos no sentido de construírem uma escola mais inclusiva, com recurso a pedagogias divergentes, procurando fazer da escola portuguesa um espaço de inclusão educativa, aberto à diferenciação curricular.

PALAVRAS-CHAVE: currículo, diferenciação curricular, educação inclusiva, inclusão.

ABSTRACT

The discussion on the inclusion is very important, since it was assimilated into the language of the legislation and the political discourse. Take the inclusive education is to participate in an array that is transverse to scientific thought, the humanistic culture and sociopolitical organization.

This article is the result of an investigation conducted under the procedures and practices of inclusive education.

The results confirm and strengthen: (i) the idea that curricular issues

are multiple, complex and placed at different levels, ie, from the context in which the curriculum is prescribed by the context in which it is implemented effectively; (ii) that teachers are, albeit timidly, to take steps to build a more inclusive school, using different pedagogies, looking to make school a place of Portuguese educational inclusion, open to curriculum differentiation.

KEYWORDS: curriculum, curriculum differentiation, inclusive education, inclusion.

INTRODUÇÃO

“Se sou diferente de ti, longe de te prejudicar, aumento-te”

Saint-Exupéry

O desenvolvimento curricular que decorre do Decreto-Lei n.º 6/2001 implica um trabalho complexo que origina mudanças na tradição curricular, fortemente implantada, que tem caracterizado o sistema educativo português (Pacheco, 2008). Com efeito, trata-se de atender ao currículo nacional e, ao mesmo tempo, proceder à construção, implementação e avaliação de instrumentos de gestão curricular contextualizados que sejam capazes de responder a exigências não apenas do currículo nacional mas também da diversidade de situações de ensino-aprendizagem que caracterizam hoje a vida das escolas.

Será que, em termos de desenvolvimento curricular, as escolas e os professores assumem posturas deliberativas que lhes permitam ser (re)construtores do currículo na escola e na salas de aulas ou, pelo contrário, limitam-se a ser meros reprodutores e executores do currículo prescrito? Será que a passagem do currículo prescrito ao currículo realizado se consubstancia em práticas de inclusão e diferenciação curricular, que contrariem a homogeneização e a imagem do “aluno médio”, fortemente instalada na tradição curricular portuguesa? Por que é que é necessária a diferenciação curricular? Em que é que se baseia a sua emergência? Que efeitos pode propiciar ao nível das escolas e dos processos de ensino-aprendizagem que aí se realizam?

Foram interrogações como estas que nos conduziram ao longo do trabalho de investigação que desenvolvemos, centrando-nos no 1.º ciclo do ensino básico, mais especificamente em duas turmas, pertencentes a dois agrupamentos de escolas distintos. Para a sua concretização recorreremos a uma pluralidade metodológica, que nos levou: a inquirir, através de um questionário, várias centenas de professores do 1.º ciclo do ensino básico sobre inclusão educativa e diferenciação curricular; a entrevistar as professoras titulares das turmas em que efetuámos observação; a observar aulas das professoras entrevistadas nas turmas referenciadas; a analisar alguns documentos curriculares relativos aos agrupamentos e turmas em que decorreram as observações. Contudo, no artigo que

aqui se apresenta, apenas nos iremos debruçar sobre a observação efetuada nas duas salas de aula.

CURRÍCULO E GESTÃO CURRICULAR

O currículo, no que respeita ao ensino básico obrigatório, está concebido para que o desenvolvimento da educação escolar constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem: ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras e que garantam efetivamente o direito ao sucesso escolar de cada aluno. Estes princípios requerem da parte do professor a consideração de um conjunto de valores e competências profissionais que os ajudem a mobilizar estratégias e atitudes conducentes a uma efetiva diversificação curricular, no sentido que lhe é dado por Pacheco (2000), ou seja, que proceda à alteração e adaptação “de objectivos, conteúdos programáticos, actividades e avaliação em função das necessidades educativas dos alunos”, tendo sempre como “referente o currículo [comum] definido a nível político/administrativo” (Pacheco, 2000,13).

Atualmente, é consensual que a escola é “habitada” por um público cada vez mais heterogéneo – Gimeno Sacristán (2000); Morgado (1999); Ortiz González (2003); Roldão (2000, 2003a, 2003b, 2005a e 2005b); Rodrigues (2011); Santos (2007); Sousa (2010) Wang (1997); – contrariamente ao que era “habitual”. Por conseguinte, e dada a mudança tão abrupta de público, a forma como se lida com esta realidade também tem sido problemática e, por vezes, nem sempre tem sido encarada da melhor maneira.

Estes mesmos autores dão-nos conta que, apesar de ter havido uma mudança significativa de públicos, a escola se manteve imutável, especialmente ao nível do currículo que desenvolve. Apesar das alterações que vimos referindo, e sendo o currículo o “resultado de uma construção social e de uma definição de aprendizagens que se consideram socialmente necessárias para aquele grupo, naquela época” (Roldão, 2005a, 13), a verdade é que a escola nem sempre tem conseguido acompanhar a evolução e complexificação dos públicos escolares e dos saberes que aí se trabalham, continuando a fazer sentido “a crítica à uniformidade curricular” (Sousa, 2010,7).

Ora, sendo o currículo uma proposta de trabalho a concretizar nas práticas que se desenvolvem nas salas de aula deve ser entendido como um projeto ‘inacabado’, dinâmico e em contínua reformulação face aos diferentes contextos em que se concretiza. Porém, esta interpretação só recentemente começa a ser utilizada, face à manifesta heterogeneidade dos alunos que frequentam a escola. É nesse sentido que Roldão (2000, 16) afirma que “(...) o conceito de projecto começa a ter uma grande influência no plano educativo à medida que se acentuam as características de diversidade e de complexidade das situações”, uma vez que cada escola está inserida num contexto singular e peculiar. Será de pre-

ver, como afirma a autora (*idem, ibidem*), que cada escola não possa “resolver bem os seus problemas e conseguir bem as suas aprendizagens se estiver sujeita, de forma rígida e uniforme, a uma linha única” decidida e implementada a nível nacional. É necessário que as escolas adequem o currículo prescrito a nível nacional aos contextos locais, o que é viável se os professores assumirem “um papel activo na configuração curricular” (Leite, 2003, 15).

Neste sentido, é necessário explicitarmos aquilo que entendemos por currículo comum e por currículo diferenciado. Assim, em nosso entender, por *currículo comum*, no ensino básico, consideramos todo aquele que consagra uma cultura de base sólida para todos os alunos, propiciando-lhes conhecimentos, habilidades, destrezas, procedimentos, atitudes e valores para serem cidadãos de pleno direito, independentemente da sua origem social, sexo, etnia, nacionalidade e cultura. Por *currículo diferenciado*, aquele que tendo por base o conceito de currículo comum, proporciona o diálogo e o cruzamento de culturas, respeitando e valorizando as diferenças; simultaneamente, satisfaz os interesses, motivações e necessidades dos alunos e respetivas famílias, sem que ocorra a homogeneização das diferenças, respeitando, portanto, os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos, bem como as suas necessidades.

Trata-se de, através dos projetos curriculares de escola e de turma, construir pontes entre o currículo prescrito a nível nacional e as realidades diversificadas a que escolas e professores são chamados a dar respostas, através de práticas de diferenciação curricular a que nos referimos de seguida, e que dão particular relevância à ideia de currículo como projeto adequado, contextualizado, flexível e aberto à heterogeneidade de aprendentes.

Diferenciar o ensino, de acordo com Heacox, “significa alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos e aos interesses de cada aluno” (Heacox, 2006, 10). Desta forma, a autora advoga que os professores podem diferenciar o ensino, “quer o currículo seja determinado por directivas da área escolar quer seja dirigido por padrões nacionais” (*idem, ibidem*). Esta ideia é também defendida por Sousa, que considera estar-se perante diferenciação curricular sempre que exista “adaptação do currículo às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar” (Sousa, 2010, 10). Visto nesta perspetiva, o conceito de diferenciação curricular perfilhado por Sousa tem no seu cerne uma conceção inclusiva.

Por outro lado, a diferenciação das práticas educativas é definida, por Tomlinson e Allan “como uma forma de resposta pró-activa do professor face às necessidades de cada aluno” (Tomlinson & Allan, 2002, 14). Nesse sentido, o professor que diferencia “compreende a necessidade de os alunos expressarem humor, trabalharem com um grupo, beneficiarem de ensino supletivo num domínio particular, aprofundarem mais um dado tópico ou ainda terem apoio na abordagem e leitura do excerto de um texto – sendo que o professor responde

activa e positivamente a essa necessidade” (*idem, ibidem*). Por outras palavras, um professor que diferencia a sua prática educativa fá-lo em três vertentes, isto é, elabora atividades escolares adequadas, é flexível na organização dos grupos de trabalho e pratica a avaliação, o que lhe permite fazer ajustamentos contínuos, fruto de uma reflexão sobre os resultados obtidos na avaliação praticada.

Considerando a perversidade que o conceito de diferenciação curricular e/ou pedagógica transporta, Heacox ressalta o facto de o ensino diferenciado ter de ser: rigoroso, relevante, flexível, variado e complexo. Ou seja, um ensino diferenciado não é sinónimo de reducionismo e simplificação curricular, fazendo um nivelamento por baixo do nível de exigência. Pelo contrário, é um desafio permanente às capacidades dos professores, sendo mais trabalhoso e exigindo uma postura bem diferente do que tem predominado em muitas das nossas escolas.

“Rigoroso. O professor oferece um ensino estimulante que motiva os alunos a esforçarem-se por si próprios. O professor reconhece as diferenças individuais e estabelece objectivos de aprendizagem baseados nas capacidades particulares dos alunos. O professor não coloca a fasquia nem muito baixa para que os alunos não precisem de dar o melhor do seu esforço, nem muito alta do modo que venham a falhar e se sintam frustrados.

Relevante. Centra-se na aprendizagem essencial (...). A diferenciação não significa mais do mesmo para preencher tempo (...). A diferenciação não implica actividades divertidas para os alunos que não se centrem em aprendizagens relevantes.

Flexível e variado. Sempre que apropriado, os alunos fazem escolhas sobre as maneiras como irão aprender e sobre as formas como farão a demonstração do que aprenderam. Podem ser-lhes dadas oportunidades de seleccionarem tópicos que desejem explorar em maior profundidade. Os alunos podem escolher, também, se irão trabalhar sozinhos, com um colega ou em grupo. Com a diferenciação, os professores empregam muitas estratégias de ensino diferentes.

Complexo. O professor não aborda os conceitos de forma superficial. Em vez disso, estimula o pensamento dos alunos e envolve-se com eles activamente no estudo de conteúdos caracterizados pela profundidade e pela abrangência” (Heacox, 2006, 10).

Existem cinco princípios que governam uma diferenciação pedagógica efetiva segundo Tomlinson e Allan: i) “uma sala de aula onde se diferenciam as situações de ensino e aprendizagem caracteriza-se pela flexibilização do processo

de intervenção pedagógica que aí ocorre”; ii) “ a diferenciação do processo de intervenção pedagógica decorre da avaliação eficaz e contínua das necessidades dos alunos”; iii) “uma organização flexível dos tipos de agrupamentos dos alunos necessários para realizar as suas actividades académicas permite que estes acedam a uma ampla variedade de oportunidades de aprendizagem e propostas de trabalho”; iv) “todos os alunos trabalham consistentemente com propostas de trabalho e actividades adequadas e desafiantes”; e, finalmente, v) “os alunos e os professores são colaboradores no âmbito do processo de aprendizagem” (Tomlinson & Allan, 2002, 18-21).

O ensino diferenciado, segundo Tomlinson (2008), é “pró-activo”, o que implica que o professor não veja os seus alunos como semelhantes, mas antes como diferentes, portanto com necessidades também elas diferentes, o ensino diferenciado “mais do que quantitativo é qualitativo”, o que pressupõe que o professor ajuste a natureza do trabalho no sentido de ir ao encontro das necessidades dos alunos. O ensino diferenciado “tem as suas origens no processo de avaliação”, isto é, um professor que pretenda adequar o ensino aos seus alunos estará desperto para os interesses, necessidades e modalidades de aprendizagem dos seus alunos de forma a conhecê-los melhor. O ensino diferenciado “providencia múltiplas abordagens ao conteúdo, processo e produto” e é um empreendimento que se centra no aluno. Além disso, configura-se como “uma mistura de ensino para grupo-turma, para pequeno grupo e ensino individualizado”, sendo, por isso, de cariz essencialmente “orgânico”.

Em suma, a diferenciação curricular emerge nos nossos dias, face à necessidade de gerir o currículo, tendo em conta a diversidade de alunos e contextos, como forma de garantir melhores aprendizagens a todos os alunos. Assim, a diferenciação curricular implica que os professores se apropriem do currículo nacional na perspectiva de decisores e reconstrutores, respeitando os princípios de uma escola/educação inclusiva. Nesta linha de pensamento, consideramos imprescindível abordar a questão dos diferentes projetos de escola, uma vez que os encaramos como instrumentos privilegiados da conceção e da operacionalização da diferenciação curricular e da deliberação docente.

A diferenciação curricular, apesar de estar presente no sistema educativo desde há muito tempo, pode não estar, necessariamente, a ser operacionalizada numa perspectiva inclusiva¹. Segundo o autor (Rodrigues, 2003, 92), a diferenciação curricular, que tem como objetivo a inclusão, deve ocorrer “num meio em que não se separam os alunos com base em determinadas categorias, mas em que se educam os alunos em conjunto, procurando aproveitar o potencial educativo das suas diferenças, em suma, uma diferenciação na classe assumida como um grupo heterogéneo”. Ora, só se os professores tiverem capacidade de

1 Veja-se a título de exemplo, mais à frente, o Despacho Normativo n.º 1/2006, relativo à criação de turmas com currículos alternativos.

decisão curricular será possível concretizar tais intentos.

Na verdade, as escolas confrontam-se, atualmente, com a delicada tarefa de conseguirem, por um lado, garantir uma educação de base a todos os jovens, independentemente da sua origem e das capacidades e conhecimentos com que chegam à escola, bem como das possibilidades e apoios que cada um possa usufruir, e, por outro, ter em conta as rápidas mudanças sociais e o que isso significa em termos de preparação dos alunos para se integrarem numa sociedade de carácter multicultural, onde a proliferação da diversidade é incontornável.

RESULTADOS

Os aspetos que iremos de seguida apresentar nesta secção são o resultado de uma observação sistemática de atividades em duas salas de aula. Pudemos recolher informação que nos permitiu analisar, compreender e caracterizar as práticas pedagógicas destas professoras, procurando assim, resposta para algumas das questões que nos inquietam. Importa agora fazer uma pequena síntese dos aspetos que consideramos mais significativos. Fazemo-lo em torno de três objetivos que nos serviram de referência:

- a) Identificar de que forma(s) os professores recontextualizam o currículo prescrito a nível nacional.
- b) Averiguar de que modo(s) os professores fazem a gestão da diversidade no interior da sala de aula.
- c) Identificar que práticas curriculares os professores do 1.º CEB normalmente utilizam na sala de aulas.

No que diz respeito ao primeiro objetivo – a forma como (re)interpretam e operacionalizam o currículo prescrito a nível nacional –, verificámos que em ambos os casos, a informação veiculada pelas professoras se reporta basicamente à informação prescrita no programa em vigor para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. No entanto, se tivermos em conta que por currículo real se entende uma conjugação entre aquilo que o professor planifica e concretiza e aquilo que o aluno recebe e adquire, podemos dizer que a este nível houve (re)contextualização do currículo prescrito a nível nacional. Todavia, entendemos que a recontextualização do currículo nacional deve ir mais além. Neste sentido, consideramos que no caso específico A, houve adaptações e adequações das atividades de acordo com as necessidades de cada aluno, bem como de acordo com os seus interesses e ritmos de aprendizagem visando sempre o máximo desenvolvimento das competências dos alunos. Apesar de ambas as

docentes valorizarem as vivências dos alunos, foi mais notório no caso A, pois, sempre que possível e que se justificasse, a professora anuiu à introdução de informação pelos alunos, diretamente relacionada com as suas vivências e experiências, bem como à introdução de novas ideias e/ou conteúdos nas suas planificações para além do que está previsto no programa para as diversas áreas curriculares, mais especificamente, nas áreas curriculares de Estudo do Meio e de Matemática, onde veiculou um alargamento do currículo, uma vez que foram abordadas questões correspondentes a anos de escolaridade subsequentes. Esta situação leva-nos a inferir que, possivelmente, esta situação se verificará em outras áreas e mais vezes ao longo do ano, do que aquelas que presenciámos. Já no outro caso, esta evidência não se verificou, pelo que não sabemos se foi mera coincidência ou se será uma prática continuada da docente em questão.

No que concerne ao segundo objetivo – como os professores fazem a gestão da diversidade no interior da sala de aula – verificámos que numa situação a gestão era feita recorrendo à conceção de fichas de trabalho adequadas ao ritmo e nível de aprendizagem dos diferentes grupos que constituíam a turma. Na outra situação, a docente sugeriu sempre atividades iguais para toda a turma, não se tendo observado qualquer tipo de diferenciação do trabalho proposto. Quando surgiam dúvidas e/ou dificuldades, a docente procedia a nova explicação oral, mais simples e eficaz, bem como disponibilizava mais tempo para a resolução da situação problemática.

O terceiro objetivo tinha como intuito identificar que práticas curriculares os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico utilizam na sala de aula. De uma maneira geral, podemos dizer que ambas as professoras utilizaram dinâmicas de sala de aula muito variadas e diversificadas, isto é, recorreram ao diálogo direto com o grupo turma, a trabalho a pares, a trabalho cooperativo, a trabalho de grupo e a trabalho individual, a saídas ao meio, verificando-se privilegiarem o método da descoberta e da aprendizagem cooperativa, assumindo, sempre que possível, um papel de suporte especializado do conteúdo curricular.

De acordo com Holly, existe um conjunto de fatores que “influenciam o modo de pensar, de sentir e de actuar dos professores”, ao longo dos processos de ensino-aprendizagem que dinamizam nas escolas, fatores dos quais se salientam “o que são como pessoas, os seus diferentes contextos biológicos e experienciais, isto é, as suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam” (Holly, 2000, 82).

No caso A, a docente primou pelo método da descoberta e da aprendizagem cooperativa, dado que tinha dois anos de escolaridade e, dentro destes, subgrupos com ritmos de aprendizagem distintos. Daí que a estratégia predominante fosse o recurso ao trabalho a pares e de grupo de forma cooperativa e nalguns casos recorreu ao diálogo alimentado pela pergunta-resposta. Esporadicamente o recurso à exposição surgiu para sistematizar e organizar o

pensamento dos alunos, bem como para dar a terminologia correta àquilo que tinham descoberto. Tendo em conta os modelos de desenvolvimento curricular, sistematizados por Pacheco (2001), podemos dizer que o modelo privilegiado por esta docente se assemelha mais ao modelo centrado na situação, pese embora o currículo não seja uma construção emancipatória, “assumida pelo colectivo dos professores a nível de escola” (Pacheco, 2001, 141), mas, verificámos, ainda assim, a uma atitude crítica e reflexiva por parte da docente A, na medida em que “consagra a sua autonomia curricular perante a liberdade de elaborar os programas e materiais e de propor as actividades e metodologia didáctica” (*idem*, 142).

No caso B, a estratégia de estimulação dos alunos, para construírem o seu próprio conhecimento, era feita essencialmente através da pergunta-resposta dirigida, com o intuito de manter o diálogo mais dinâmico. Consideramos que, neste caso em particular, o modelo de desenvolvimento curricular privilegiado por esta docente se assemelha mais com o modelo centrado no processo, uma vez que, “o professor assume, portanto, um lugar central – tornando-se num mediador decisivo, que adquire importância pela valorização da sala de aula enquanto pedra angular de todo o processo curricular – entre o currículo estabelecido e os alunos” (Pacheco, 2001, 140).

Nesta ordem de ideias, a observação efetuada nas duas salas de aula deu-nos contributos importantes no sentido de adotar uma postura favorável ao desenvolvimento de práticas inclusivas, tal como se pode verificar mais no caso A. Estamos cientes que o caso A, comporta ainda algumas limitações, que passam pelo ultrapassar de uma construção emancipatória do currículo assumida por todos os professores daquela escola e não só pela docente A, na medida em que o coletivo oferece uma “visão crítica através do trabalho cooperativo dos professores e de todos quantos intervêm no processo educativo”. Assim sendo, “o currículo conceitua-se-ia como um interesse emancipatório, como uma acção estratégica, considerada problemática e que é elaborada a partir dos problemas e atitudes dos alunos, que é desenvolvida numa perspectiva de interpretação” (Pacheco, 2001, 141).

A terminar, é ainda de referir, que a professora A, de uma maneira geral, consegue fazer melhor a gestão da diversidade dos seus alunos, bem como as suas perceções de inclusão e escola inclusiva não incidem sobre a parte mais visível da diferença. Esta situação poder-se-á dever ao facto de, durante algum tempo da sua carreira profissional, ter sido professora e coordenadora dos apoios educativos.

Ao emprendermos este trabalho de investigação fizemo-lo cientes de que as questões curriculares são múltiplas e complexas e se colocam a diferentes níveis, nomeadamente ao nível do currículo prescrito a nível nacional, ao nível das escolas ou agrupamentos de escolas e ao nível das salas de aulas.

As escolas e os professores veem-se, assim, confrontados com a promoção do sucesso educativo de uma população escolar, no seio da qual a diversidade dos indivíduos é uma característica cada vez mais presente e incontestável, que exige respostas, não apenas no quadro e na lógica de uma escolaridade obrigatória mas também numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, atenta à complexidade e às acentuadas mudanças do mundo atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela observação verificámos ao nível das dinâmicas de trabalho desenvolvidas na escola, duas realidades distintas. Num dos casos, em que a heterogeneidade é reconhecida e assumida, verifica-se a inexistência de dinâmicas de trabalho de grupo/cooperação entre professores ao nível da escola. No outro caso, em que no discurso da professora se realça a homogeneidade do grupo, existe troca de informação e partilha de materiais com os colegas, bem como partilha de experiências e da reação dos alunos a determinadas atividades ou temáticas. A esta diversidade de práticas não serão certamente alheias o contexto histórico inerente de cada um dos estabelecimentos escolares em causa, bem como a cultura escolar que predomina no seu interior.

Pelo que nos foi dado observar, ao nível das práticas curriculares quotidianas das professoras, no que concerne à forma como (re)interpretam e operacionalizam o currículo prescrito a nível nacional, verificámos que em ambos os casos, a informação veiculada pelas professoras se reporta basicamente à informação prescrita no programa em vigor para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Porém, não podemos deixar de referir que, sempre que possível e se justificasse, as professoras anuíam à introdução de informação pelos alunos, diretamente relacionada com as suas vivências e experiências. Num dos casos que observámos, verificámos que a professora em algumas áreas procedeu mesmo a um alargamento do currículo, na medida em que abordou questões correspondentes a anos de escolaridade subsequentes, bem como ao desenvolvimento de trabalho diferenciado com os alunos, recorrendo para o efeito a temáticas do interesse dos alunos. Ambas as docentes não utilizam os manuais escolares adotados no trabalho que desenvolvem na sala de aulas, concebendo fichas de trabalho, que lhes permitem organizar e sequenciar as questões de forma a ajudarem a estruturar o pensamento das crianças e uma melhor assimilação e/ou (re)construção dos conhecimentos.

Convém lembrar que a escola poderá e/ou conseguirá lidar eficazmente com a diversidade dos seus públicos quando deixar de adotar medidas “tratamento cirúrgico” das diferenças a que Stoer e Cortesão (1999) designaram de “gestão controlada da exclusão”, isto é, medidas que apenas fazem a remediação dos problemas, não dotando os alunos de competências essenciais para os

resolverem futuramente e serem, de facto, incluídos. A escola conseguirá lidar com a diversidade de forma eficaz quando promover o diálogo entre diferentes, numa perspetiva de enriquecimento de todos, bem como quando os professores conseguirem assumir uma postura deliberativa, ou seja, quando instrumentos curriculares como o PCA e o PCT instrumentos curriculares mais comprometidos com a (re)contextualização do currículo prescrito a nível nacional e a implementação de práticas inclusivas. E, neste domínio, já foram dados alguns passos mas há ainda muito para fazer.

A consecução da autonomia curricular e a construção de uma escola inclusiva exigem uma outra formação profissional dos docentes que passará por os tornar mais reflexivos, mais abertos e mais sensíveis a estas problemáticas e mais envolvidos numa verdadeira mudança das suas práticas.

Como tivemos já oportunidade de referir, não pretendemos com este trabalho de investigação proceder a generalizações dos resultados obtidos, uma vez que o estudo se reporta a um contexto muito específico, e incidiu apenas sobre dois agrupamentos de escola. No entanto, tal facto não é impeditivo de concluir que os dados obtidos confirmam e reforçam a ideia de que as questões curriculares são múltiplas, complexas e colocam-se a diferentes níveis, isto é, desde o contexto em que o currículo é prescrito até ao contexto em que ele é efetivamente concretizado, a sala de aulas. Uma situação que, se, por um lado, torna visível a complexidade que perpassa o próprio fenómeno educativo, por outro lado, permite-nos compreender o quanto é difícil conseguir as mudanças que se almejam de uma forma mais global e satisfatória.

As escolas e os professores são hoje confrontados com a necessidade e o desafio de responderem às interpelações de uma escola que se quer inclusiva, o que exige mudanças no modo de entender e concretizar o trabalho curricular que aí se desenvolve, sobretudo ao nível das salas de aula. As escolas e os professores vêem-se, assim, perante a necessidade de implementarem práticas de diferenciação curricular que não fiquem pela diferenciação curricular instituída no passado, identificada com vias de escolarização diferenciadas e diferenciadoras.

Às escolas e aos professores pede-se hoje que encarem com frontalidade as turmas com que trabalham e pensem nos alunos reais, fazendo da diferença, não um obstáculo, mas antes uma fonte enriquecedora do processo educativo. Foi a partir desta ideia que empreendemos o percurso investigativo que conduziu em parte à escrita deste artigo. O caminho efetuado mostra-nos que nem sempre é fácil compatibilizar o currículo prescrito com as realidades encontradas. Numa palavra, não é fácil a “viagem” do currículo comum ao currículo diferenciado, o que não deixa de ser um desafio aliciante, sobretudo quando se conseguem cumprir os propósitos delineados à partida.

As possibilidades de uma viagem desta natureza, que permita ler e acolher a diferença e praticar inclusão educativa requer muito trabalho e concretiza-se

num processo onde a diferenciação curricular é a pedra de toque. Os dados obtidos ao longo do nosso percurso investigativo levam-nos a afirmar que ao nível das perceções dos professores parece existir uma atitude claramente favorável à inclusão, embora a sua conceptualização possa ser suscetível de alguns equívocos que carecem ser aprofundados, sobretudo no que se refere ao ir além das necessidades educativas e incluir uma diversidade que não se confina àquelas, mas que as abrange. A estes “equívocos” não será alheio o “esquecimento” que a formação contínua tem demonstrado sobre esta realidade.

As situações em concreto de práticas curriculares quotidianas são fundamentais para verificar até que ponto as políticas educativas e curriculares enunciadas como inclusivas vão além dessa enunciação. Neste aspeto, são fulcrais as questões que se colocam aos agrupamentos de escolas e aos professores em termos de práticas curriculares quotidianas. A atribuição da responsabilidade da (re)contextualização curricular aos PCT, deixa em aberto a possibilidade de estes assumirem perspetivas que, no limite, poderão oscilar entre lógicas curriculares que acentuam uma certa “fidelidade reprodutora” do currículo prescrito ou uma certa “infidelidade criadora e reconstrutora” do currículo a partir do “local-turma”, o que requer a sua adaptação ao contexto turma e às necessidades dos estudantes.

Neste aspeto, consideramos que se abrem aqui desafios à investigação, centrada nos diferentes níveis de deliberação curricular da instituição educativa – o do agrupamento, o da turma e o das estruturas intermédias de gestão curricular – e que contribuem para a configuração do currículo, nas suas múltiplas dimensões. No caso do 1.º ciclo do ensino básico, este desafio pode ser ainda mais relevante, na medida em que os estabelecimentos de ensino deste nível de ensino foram, na última década, integrados num novo modelo organizacional, cujo alcance não se restringe a aspetos de natureza administrativa mas incide também em aspetos diretamente relacionados com o trabalho curricular que é desenvolvido nos agrupamentos de escolas e nas turmas.

Gostaríamos ainda de realçar que, num dos casos que acompanhámos, verificámos uma tentativa clara de uma postura deliberativa e sensível à diversidade. Contudo, sendo uma iniciativa mais pessoal do que a nível de grupo, acabava por acontecer de forma pontual, nem sempre com os efeitos que seriam desejáveis. Consideramos, portanto, ser essencial que os agrupamentos não se ostracizem através de um olhar etnocêntrico, antes enveredem por um modelo relacional onde seja privilegiado o diálogo e a confrontação, imprescindíveis para o desenvolvimento de uma educação contextualizada, fundada em necessidades diagnosticadas. A educação é uma ferramenta poderosa, imprescindível para o desenvolvimento de uma cidadania criticamente mais consciente e mais ativa na construção de uma sociedade democrática e inclusiva. Os dados recolhidos revelam que os professores estão, ainda que timidamente, a caminho de conseguirem concretizar uma educação igualitária, com recurso a

pedagogias divergentes. Acreditamos que esse caminho se tornará cada vez mais visível e mais acessível para todos, o que fará da escola portuguesa um espaço de inclusão educativa.

BIBLIOGRAFIA

- Bourdieu, P.(1998). *A miséria do mundo*, Petrópolis: Editora Vozes.
- González, M.^a del C. O. (2003). Educação Inclusiva: uma escola para todos. In Correia, L.M. (org.) (2003). *Educação especial e inclusão – quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*, Porto: Porto Editora, pp. 57-72.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula*, Porto: Porto Editora.
- Holly, M. L. (2000). Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In Nóvoa, A. (org.) (2000). *Vidas de professores*, Porto: Porto Editora, pp. 79-110.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*, Porto: Edições Asa.
- Morgado, J. C. (1999). O currículo como instrumento de diferenciação. Actas do IX Colóquio da AFIRSE/AIPELF, pp.366-375.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (org) (2008). *Organização Curricular Portuguesa*, Porto: Porto Editora
- Rodrigues, D. (2003) (org). *Perspetivas sobre a inclusão - da educação à sociedade*, Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2011) (org). *Educação inclusiva dos conceitos às práticas de formação*, Lisboa: Instituto Piaget
- Roldão, M.^a C. (2003b). Diferenciação Curricular e Inclusão. In Rodrigues, D. (org.). *Perspetivas sobre a inclusão - da educação à sociedade*, Porto: Porto Editora, pp. 151-165.
- Roldão, M.^a C. (2000). *Currículo e gestão das aprendizagens: as palavras e as práticas*, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M.^a C. (2003a). *Diferenciação curricular revisitada – conceito, discurso e praxis*, Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.^a C. (coord.) (2005a). *Estudos e práticas de gestão do currículo: que qualidade de ensino e aprendizagem?*, Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Roldão, M.^a C. (coord.) (2005b). *Formação e práticas de gestão curricular – crenças e equívocos*, Porto: Edições Asa.
- Sacristán, J. G. (2000). *A educação obrigatória – o seu sentido educativo e social*, Porto: Porto Editora.
- Santos, B. R. A. (2007). *Comunidade escolar e inclusão – quando todos ensinam e aprendem com todos*, Lisboa: Instituto Piaget
- Sousa, F. R. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora.
- Stoer, S. R.,& Cortesão, L. (1999). *Levantando a pedra – da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*, Porto: Edições Afrontamento.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade – ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*, Porto: Porto Editora.

- Tomlinson, C. A., & Allan, S. D.(2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*, Porto: Edições Asa.
- Wang, M. (1997). Atendendo alunos com necessidades especiais: equidade e acesso. In Ainscow, M.; Porter, G. e Wang, M.. *Caminhos para escolas inclusivas*, Lisboa: IIE, pp. 49- 67.
- Zabalza, M. A. (2000). Educação, integração, cidadania: da Autonomia ao Desenvolvimento Curricular. Comunicação proferida em Sta M.^a da Feira de 10 a 11 de Abril de 2000 sob a égide da Presidência Portuguesa da União Europeia In <http://www.prof2000.pt/users/anamouraz/zabalza.htm> 05/02/07.