

A DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA E CURRICULAR NA VOZ DE DOCENTES
THE PEDAGOGICAL AND CURRICULUM DIFFERENTIATION IN THE VOICE
OF TEACHERS

Luísa Maria Serrano de Carvalho¹

Resumo

Os alunos apresentam características cada vez mais distintas. Ainda assim, a escola tende a pautar-se pela uniformidade curricular, perspetivando a intervenção pedagógica em função do chamado “aluno médio”, abstrato, e por isso tende também a criar, à partida, desigualdades nas oportunidades de sucesso. A diferenciação pedagógica e a curricular continuam, assim, a apresentar-se como uma imprescindibilidade, mas simultaneamente como um desafio para os professores e para a forma como as escolas, as salas de aula, os tempos tendem a estar organizados. Por meio de um estudo exploratório, pretendeu-se conhecer as perspetivas de 34 docentes do ensino básico acerca da diferenciação e, essencialmente, conhecer as práticas pedagógicas que consideravam serem facilitadoras da resposta à diferença. Constatou-se um esforço por parte dos entrevistados para diversificar, contemplando diferentes dimensões nas suas práticas. Transpareceu, no entanto, a existência de diferentes constrangimentos que condicionam a implementação de práticas de diferenciação e a possibilidade de se proporcionarem experiências de aprendizagem efetivas a todos os alunos.

Palavras-chave: diferenciação, aprendizagem, currículo, autonomia.

¹ Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Portalegre, Portugal. luisacarvalho@ipportalegre.pt.

Abstract

Students have increasingly different characteristics. Nevertheless, the school tends to be oriented towards curricular uniformity, with a pedagogical intervention based on the so-called "average student", abstract, and therefore, tends to create, at the outset, inequalities in the opportunities of access to the success. Thus, pedagogical and curriculum differentiation continue to present themselves as an indispensability, but simultaneously as a challenge to teachers and to the way schools, classrooms and times tend to be organized. Through an exploratory study, sought to understand the perspectives of 34 teachers of basic education about the differentiation and essentially meet the pedagogical practices that they considered facilitate the response to the difference. It was evidenced an effort, on the part of the interviewed, to diversify, contemplating different dimensions in their practices. However, transpired the existence of different constraints that condition the implementation of differentiation practices and the possibility of providing effective learning experiences to all students.

Keywords: differentiation, learning, curriculum, autonomy.

1. Enquadramento: contexto educativo português

A sociedade tem, nos últimos anos, evoluído a um ritmo vertiginoso, pelo que é fundamental que não se perca de vista que, conforme se expressa no Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 55/2018, “a sociedade enfrenta atualmente novos desafios [...], tendo a escola de preparar os alunos, que serão jovens e adultos em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem”. Não obstante, a escola, na sua génese e organização, pouco se tem alterado, continuando a pautar-se por um modelo que parcamente se diferencia do dos séculos passados, do modelo desenhado quando a escola se confrontou com a passagem de um ensino individualizado para um ensino de massas. Roldão (2003) afirma que a expansão da escola representa um avanço considerável no desenvolvimento das sociedades, que, contudo, se fez simultaneamente acompanhar

pelo agravamento do insucesso e do desajuste entre a escola e aqueles a quem se destina. Também Fullan e Hargreaves (2001) referem, a este propósito, que:

O ‘sistema de produção em série’ do século XIX, em que os docentes isolados ensinavam programas iguais [...] foi concebido como uma forma de disciplinar e controlar as massas. [...] Esta tradição antiquada [...] acabou por ser considerada como a forma ‘normal’ de se ensinar em muitas escolas. O hábito é difícil de quebrar. (p. 23)

Muitas salas de aula continuam a organizar-se no que alguns especialistas designam por “formato de autocarro”, em que o professor está ao volante, ao comando, com os alunos sentados, atrás, nos bancos, virados para o mesmo lado, uns atentos à viagem, outros a pensar em outras viagens, a divagar.

Nestes ambientes de aprendizagem, enquadrados em modelos de ensino transmissivos ou tradicionais (Leite, 2003), o aluno tende a assumir um papel passivo; “espera-se que esteja sentado, quieto e calado, que não interaja com os pares, que esteja atento à lição do professor e ao que é registado no quadro, que se deixe orientar pelo professor e siga as suas instruções” (Formosinho & Machado, 2008, p. 2). O professor assume-se como detentor do saber. “Compreende-se, portanto, que neste modelo curricular clássico se circunscreva o currículo ao conjunto de matérias a ensinar e à estrutura organizativa dessa transmissão, e que se preconizem instrumentos e procedimentos de ensino normalizados e iguais para todas as escolas e para todos os professores” (Leite, 2003, p. 147).

Simultaneamente, tende a não se promover o trabalho colaborativo entre alunos, mas também entre professores, que trabalham isolados na sua sala de aula, cada um por si, correspondendo ao que Lortie (1975, cit. por Fullan & Hargreaves, 2001) designou por “estrutura da escola em caixa de ovos”, como se as salas de aulas se tratassem de ovos dispostos em caixas de cartão para os proteger e evitar que se partam.

No fundo, “a escola que hoje ainda temos é uma invenção da Revolução Industrial. Era

necessário escolarizar largas massas da população campesina para poder ler os manuais de instrução que punham em marcha as roldanas das fábricas. E treiná-las para se disciplinar numa ordem mecânica, repetitiva, baseada no comando e no controlo” (Alves, 2017, p. 7). O problema coloca-se quando se continua a fazer o mesmo, mas para uma população diferente. Se no século XVIII, “o padrão de fábrica, de cadeia de montagem” (Alves, 2017, p. 7) poderia ser o adequado, hoje em dia, constata-se que não consegue, de todo, dar resposta a grande parte do público, à diversidade de alunos que existem nas escolas e salas de aula.

A obrigatoriedade escolar foi estatuída, em Portugal, em 1835; sendo um “dos primeiros países da Europa a legislar sobre obrigatoriedade escolar, foi um dos últimos a cumpri-la” (Nóvoa, 2005, p. 25). A democratização e a generalização do acesso à educação foram, sem dúvida, um ganho, mas, na atualidade, assegurar a igualdade de oportunidade de acesso não é, por si só, suficiente se não se conseguir, efetivamente, promover o sucesso educativo, com alcance para todos.

Além disso, “a constatação de que, na escola, ‘não há um, mas vários insucessos’ (Pires, 1987a), obriga a repensar esta questão centrando-a não apenas no insucesso do aluno, mas também no insucesso da escola em cumprir as finalidades que a sociedade lhe atribui e mostrando a sua inadequação à nova realidade” (Formosinho & Machado, 2008, p. 2).

Há que pensar em cada um dos alunos, e dificilmente se conseguirá fazê-lo e formá-los para os desafios do futuro, por meio de um “currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 1987), que serve o “aluno médio” (aquele que não sabemos bem se existe, mas para o qual se tende a trabalhar).

No recente enquadramento legal (Decreto-Lei n.º 55/2018), “assume[-se] como prioridade a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades” (Preâmbulo).

Neste quadro, o exercício da autonomia e a possibilidade de flexibilidade curricular apresentam-se como fundamentais para que o professor aborde criticamente o currículo oficial e para que consiga atenuar a distância entre o currículo formal e as

experiências dos alunos, constituindo-se como uma oportunidade de “adequação do trabalho à diversidade dos contextos e [...] promoção de um ensino de melhor qualidade para todos” (Sousa, 2011, p. 86).

No Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, 2017) advoga-se precisamente a necessidade de se “abordar os conteúdos de cada área do saber, associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere, recorrendo a materiais e recursos diversificados” (p. 31). Esta realidade só é possível num quadro legal em que é “dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos” (Decreto-Lei n.º 55/2018, Preâmbulo).

No mesmo diploma legal (Decreto-Lei n.º 55/2018), clarifica-se que “a apropriação plena da autonomia curricular, agora conferida, materializa-se, sempre, na possibilidade de gestão flexível das matrizes curriculares-base adequando-as às opções curriculares de cada escola” (Preâmbulo).

Efetivamente, não obstante o carácter nacional do currículo, deve assumir-se este como sendo suficientemente flexível, de modo a possibilitar as necessárias adaptações, atendendo ao contexto e aos indivíduos (Damião, 1996).

Stenhouse (1984, cit. por Damião, 1996, p. 58) propõe a seguinte metáfora:

Tal como a cozinha, o currículo possui [...] elementos básicos comuns; porém cada localidade, cada restaurante, pode introduzir o seu próprio estilo de confeccionar, de condimentar, de apresentar, etc. Sabemos que é preciso que cada um se alimente adequadamente, que cada pessoa ingira um certo número de calorias, certos mínimos de proteína, gorduras, certas vitaminas, etc. Há, porém, muitas formas de o fazer e, de acordo com a região em que se está, essa exigência cumprir-se-á de maneira diferente [...]; inclusivamente, se se prescrevesse a necessidade de comer peixe duas vezes por semana, essa prescrição seria assumida diretamente de um lugar para outro, de um

restaurante para outro, de um cozinheiro para outro.

Associado a um exercício de autonomia e de flexibilidade curricular, emerge, por conseguinte, a necessidade de promoção de práticas de diferenciação em contexto pedagógico, conforme preconizado no preâmbulo do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular dos Ensinos Básico e Secundário (Despacho n.º 5908/2017):

[...] sabendo-se que a diferenciação pedagógica é um dos principais instrumentos para garantir melhores aprendizagens é fundamental que as escolas tenham à sua disposição instrumentos que lhes permitam gerir o currículo de forma a integrar estratégias para promover melhores aprendizagens em contextos específicos e perante as necessidades de diferentes alunos.

Uma das medidas de promoção do sucesso assenta, precisamente, na “promoção de práticas que permitam antecipar e prevenir o insucesso e o abandono escolar, através de uma aposta na diferenciação pedagógica e na intervenção precoce, em detrimento de um enfoque em estratégias remediativas” (Despacho n.º 5908/2017, artigo 19.º, alínea a)).

1.1. Diferenciação: do conceito às práticas

As salas de aula são hoje pautadas pela diversidade – diversidade de: competências e capacidades dos alunos; situações socioeconómicas, familiares, culturais; ritmos de aprendizagem; níveis de aprendizagem; desempenho; resultados; estilos de aprendizagem; atitudes e comportamentos; interesses; motivação... Poderiam continuar a elencar-se aspetos distintivos entre os alunos, mas “nem o mais completo dos quadros esgota a multiplicidade de dimensões em que a diferença se manifesta” (Sousa, 2011, p. 31) e importa considerar que “as dimensões da diferença atuam sempre em simultâneo” (Burbules, 1997, cit. por Sousa, 2011, p. 33).

Neste contexto, a diferenciação, longe de ser uma necessidade recente, continua a apresentar-se como um grande desafio da escola portuguesa. Conforme refere Roldão (2003), “a diversidade dos públicos escolares [apresenta-se] como o nó central de toda a complexa relação da escola com a sociedade” (p. 7), tendo emergido as “estratégias de diferenciação como recurso face ao crescimento do insucesso escolar associado à massificação da escolarização” (p. 21).

Não obstante, a escola, muito focada na uniformidade curricular, tende a ter dificuldade em se libertar da “cultura da homogeneidade” (Sousa, 2011), muitas vezes centrada em métodos expositivos.

A escola continua a “dar o mesmo, a todos, no mesmo espaço” (Alves, 2017, pp. 8-9), ainda que existindo a consciência de que os alunos necessitam não só de aceder ao conhecimento, como de desenvolver “competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (Decreto-Lei n.º 55/2018, Preâmbulo).

Conforme reforça Martins (2017), “a educação para todos, consagrada como primeiro objetivo mundial da UNESCO, obriga à consideração da diversidade e da complexidade como fatores a ter em conta ao definir o que se pretende para a aprendizagem dos alunos à saída dos 12 anos de escolaridade obrigatória” (p. 5).

Aceitar o desafio da diferenciação implica que o professor reconheça que o ponto de partida dos alunos não é idêntico e que só é possível promover a igualdade de acesso ao sucesso se se disponibilizarem caminhos diferenciados.

Para ensinarmos de uma forma conseqüente com o estado inicial dos nossos alunos, temos de procurar descobrir que predisposição, que recursos e capacidades gerais e que conhecimentos prévios eles têm. Estas são as cartas com que iniciamos cada jogada de partida. Não é indiferente começarmos com um par de nozes ou com três ases, mas temos de começar com o que há, e construir o nosso jogo a partir daí. (Ausubel, Novak e Hanesian, s/d, cit. por Coll, Martin, Mauri, Miras, Onrubia, Solé, & Zabala, 2001, p. 73).

Numa tentativa de aproximação ao conceito de diferenciação, constata-se, como afirma Henrique (2011), que não existe uma definição que “reúna o consenso dos diversos autores e investigadores que se debruçam sobre esta temática. A expressão engloba diversas dimensões e é bastante abrangente, de onde decorre uma dificuldade em conseguir uma definição exata e consensual do entendimento que dela se faz” (p. 169).

Heacox (2006) realça que “diferenciar o ensino implica alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos ou interesses de cada aluno” (p. 10). Mas, para uma melhor compreensão do conceito, e atendendo à sua abrangência, importa equacionar a diferenciação a dois níveis: diferenciação curricular e diferenciação pedagógica.

A diferenciação pedagógica remete para a diversificação na gestão do grupo, do tempo, do espaço, de estratégias, de materiais (Damião, 1996; Sousa, 2011).

A diferenciação curricular visa “articular a finalidade social do currículo que é, por natureza, comum e uniformizadora, com os percursos e os contextos dos aprendentes, que são inevitavelmente diversos” (Roldão, 2003, p. 22). Remete para um papel ativo do professor na seleção de conteúdos, assumindo uma gestão crítica do currículo, no sentido de aproximar o currículo formal da experiência do aluno.

Como afirma Roldão (2003), “a diferenciação no plano curricular emerge um pouco a contra-corrente da própria natureza histórica do currículo escolar e da própria instituição escola [...] [onde se privilegiam] aprendizagens comuns e unificadoras” (p. 21).

Importa, ainda assim, considerar que, no quadro do Decreto-Lei n.º 55/2018, se prevê a “concretização de um exercício efetivo de autonomia curricular, possibilitando às escolas a identificação de opções curriculares eficazes, adequadas ao contexto, enquadradas no projeto educativo e noutros instrumentos estruturantes da escola” (artigo 4.º, alínea b)).

O professor possui, neste contexto, uma autonomia relativa na gestão do currículo que se apresenta como indispensável à diferenciação curricular (Damião, 1996; Sousa, 2011). Conforme refere Sousa (2011), “o projeto de construção de aprendizagens

significativas falha, quando não se consegue compatibilizar o conhecimento representado pelo currículo formal com o conhecimento resultante da experiência pessoal do aluno” (p. 50).

Nem sempre os alunos são capazes de apreciar o valor do que se pretende que aprendam, pelo que é importante que se apresente como uma experiência de aprendizagem interessante que conduz a um fim “valioso”; como uma situação problemática, cuja solução importa ao aluno (Balacho & Coelho, 2001). “Os professores precisam de criar na sala de aula um ambiente que permita aos alunos processarem a informação da forma que o fazem no mundo exterior à escola. [...] Na escola [...], requeremos dos alunos apenas um ou dois tipos de processamento” (Sousa, 2011, p. 39).

Independentemente da forma de diferenciação que se equacione, ou da sua conjugação, importa que se promovam situações que, ao encontro do preconizado na Constituição da República Portuguesa (Assembleia da República Portuguesa, 2015), assegurem que “todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” (artigo 74.º). Para tal, é necessário que se efetue um balanço das aprendizagens consideradas necessárias, recorrendo não só aos Programas e às Metas Curriculares, como também às Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico (promulgadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho); se equacionem as aprendizagens já realizadas pelo(s) aluno(s); se analisem pontos de encontro e de distanciamento; se pense na necessidade de eventuais reformulações ou do que pode ser feito para não “deixar o aluno para trás” (Sousa, 2011).

Heacox (2006), de modo mais sintético, refere-se à importância de duas etapas: a) o diagnóstico consciencioso do professor sobre as necessidades de aprendizagem dos seus alunos; b) o planeamento adequado das atividades e dos projetos que se dirigem à satisfação dessas necessidades.

Os planos curriculares de turma, enquanto documentos dinâmicos, podem assumir-se como valiosos instrumentos de trabalho, desde que “encarados como verdadeiros instrumentos de gestão curricular [...] [e não como meras] obrigações burocráticas e [...] fonte de desmotivação dos professores” (Sousa, 2011, p. 124).

Em síntese, importa que o professor examine se, e em que medida, está a fornecer aos seus alunos uma variedade e um nível de estímulo adequado de experiências de aprendizagem que possam ir ao encontro dos seus alunos e ajustar/modificar para um maior número de alunos aprender. Deve partir-se do que cada aluno já possui e encontrar caminhos para o levar mais além, num percurso de construção de competências que o preparem para a vida.

2. Estudo empírico

Conforme afirma Alves (2017), “nas mãos dos professores e das políticas que os podem (des)inspirar está, pois, um outro futuro possível. Basta [...] querer, saber e poder” (p. 13). Nesse sentido, e atendendo ao enquadramento teórico traçado, realizou-se um estudo exploratório, com o intuito de conhecer as perspetivas de docentes do ensino básico acerca da diferenciação pedagógica e curricular. De forma mais precisa, traçaram-se os seguintes objetivos:

1. conhecer o entendimento dos docentes sobre o conceito de diferenciação;
2. averiguar o papel que os docentes atribuem a si próprios neste processo;
3. conhecer práticas dos docentes que favorecem a diferenciação;
4. identificar eventuais constrangimentos à implementação de práticas de diferenciação.

A recolha de dados processou-se por meio de uma entrevista estruturada a 34 docentes de dois agrupamentos de escolas da região Alentejo, no segundo período do ano letivo 2017-2018. Nenhum destes agrupamentos integrava o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular.

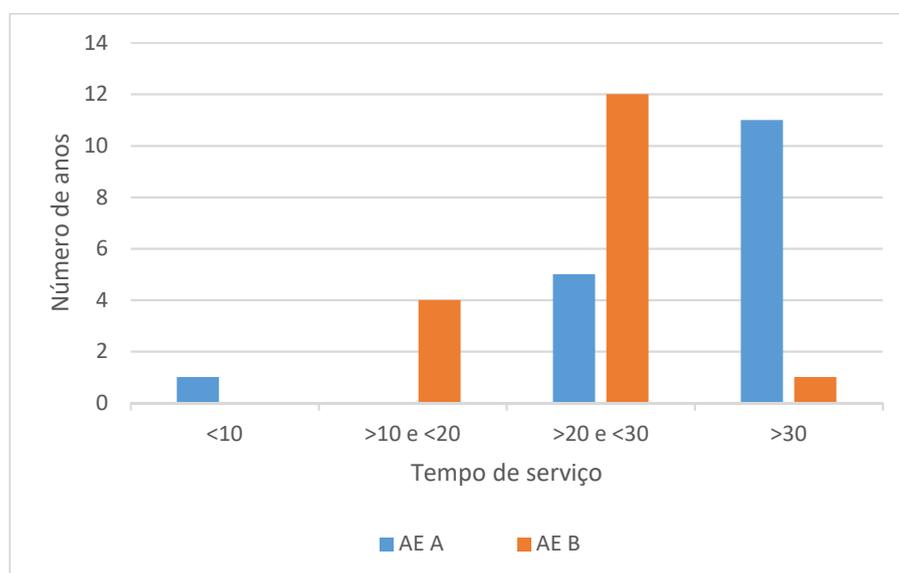
Tratou-se de uma amostra de conveniência, na qual se incluíram professores dos três ciclos do ensino básico, conforme consta na Tabela 1.

Tabela 1. Participantes no estudo

Nível de Ensino	Agrupamento	
	A	B
1.º Ciclo do Ensino Básico	6	7
2.º Ciclo do Ensino Básico	6	3
3.º Ciclo do Ensino Básico	5	7

A maioria dos entrevistados possuía mais de 20 anos de serviço (Figura 1). Os docentes do Agrupamento de Escolas B, na sua maioria ($n=10$), tinham entre 10 e 20 anos de serviço nesse agrupamento de escolas; seis tinham menos de 10, e apenas um, 20 ou mais anos de serviço. No Agrupamento de Escolas A, quatro dos entrevistados possuíam mais de 30 anos de serviço no agrupamento em causa; três possuíam entre 20 e 30; cinco entre 10 e 20; cinco menos de 10 anos.

Figura 1. Tempo de serviço dos participantes, por Agrupamento de Escolas (AE)



Uma vez transcritos os dados, foram sujeitos a análise de conteúdo, delimitando-se categorias e subcategorias. De seguida, dar-se-á conta de algumas das dimensões analisadas, suportando-nos nas “vozes” dos entrevistados. Apenas se fará uma análise

mais fina, por agrupamento de escolas ou por ciclo de ensino a que pertence o docente, quando os dados assim o justificarem. A discussão dos dados incidirá no conceito de diferenciação, no papel dos docentes, nas práticas promotoras de diferenciação e nos constrangimentos à sua implementação.

2.1. Conceito de diferenciação

Uma vez que a representação que se possui tende a influenciar a prática, numa fase inicial da entrevista, considerou-se pertinente indagar os participantes acerca do que entendem por diferenciação. Intencionalmente, não se referiu diferenciação pedagógica, nem diferenciação curricular, de modo a não influenciar/condicionar a resposta e a permitir que os entrevistados atribuíssem, livremente, um sentido ao conceito.

A partir da análise de conteúdo, emergiram três categorias: Intuito (Categoria A), Dimensões a considerar (Categoria B) e Operacionalização (Categoria C).

Ao nível da primeira categoria, identificaram-se as subcategorias que constam na Tabela 2.

Tabela 2. A. Intuito: subcategorias e frequências

Subcategorias	N
A1. Maximizar oportunidades de sucesso	7
A2. Alcançar o mesmo objetivo	5
A3. Gerir o processo de ensino-aprendizagem	3
A4. Alcançar um objetivo	2

Como é possível verificar, sete docentes apresentaram o entendimento de que a diferenciação é uma “forma diferente de atuar” (Entrevistado – Ent. 16), tendo em vista “maximizar as oportunidades” (Ent. 10), “promover a igualdade de oportunidades face ao sucesso” (Ent. 17), no fundo, “o fazer diferente para chegar a todos” (Ent. 34).

Cinco entrevistados consideraram que o intuito da diferenciação deve ser o de “conseguir que um grupo de alunos consiga chegar a objetivos idênticos” (Ent. 33), ainda que “por caminhos diferentes” (Ent. 18). Dois referiram-se também a alcançar um objetivo, mas não necessariamente o mesmo: “tentar trabalhar de forma diferente, a fim de alcançar um fim ou objetivo” (Ent. 12).

Apenas três docentes, pertencentes ao Agrupamento de Escolas A, se reportaram à conceção de diferenciação enquanto “processo permanente de gestão do processo de aprendizagem” (Ent. 34).

No seu conjunto, as diferentes conceções apresentadas pelos entrevistados complementam-se e vão ao encontro dos pressupostos da diferenciação e do estipulado nos documentos legais, nomeadamente ao nível da promoção do sucesso educativo (Decreto-Lei n.º 55/2018).

No que respeita à segunda categoria, identificaram-se quatro subcategorias (Tabela 3).

Tabela 3. B. Dimensões a considerar: subcategorias e frequências

Subcategorias	N
B1. Características	13
B2. Ritmos de aprendizagem	6
B3. Necessidades	4
B4. Capacidades/dificuldades	4

O estar atento às “características diferentes” (Ent. 6) foi um dos aspetos mais destacados (por quase metade dos entrevistados), ficando patente, no entendimento dos docentes, “a necessidade de agir de forma diferente em função do indivíduo, do grupo e da(s) turma(s)” (Ent. 13), uma vez que “tudo depende das características” (Ent. 14) identificadas. Heacox (2006) sublinha, precisamente, que uma sala de aula que favorece a diferença “afirma que todos os alunos têm pontos fortes que podem ser usados” (p. 19). Remete, pois, conforme um dos entrevistados mencionou, para a importância de se adotarem “formas diferentes de abordar os currículos, sempre de acordo com as

características de cada um” (Ent. 31).

Seis docentes referiram-se à relevância de “promover aprendizagens que respondam aos ritmos de cada um” (Ent. 7) e de as adequar “tendo em conta os ritmos” (Ent. 21). Importa considerar que “o tempo necessário para dominar uma competência ou para aprender um conceito varia de aluno para aluno. Alguns apreenderão [...] de imediato [...] precisam de menos exemplos, de menos tempo para praticar e de menos *feedback* para terem sucesso” (Heacox, 2006, p. 14); daí a relevância de se ter em conta esta dimensão.

Foi considerado, por quatro docentes do Agrupamento de Escolas B, que se deve “fazer diferente de acordo com as necessidades dos alunos” (Ent. 2), promovendo “aprendizagens que respondam” a essas mesmas necessidades.

Outros quatro docentes, mas do Agrupamento de Escolas A, destacaram a importância de “ter em atenção os alunos, capacidades e limitações”, sendo de realçar que estes entrevistados remeteram quer para as limitações/dificuldades, quer para as capacidades, para o já adquirido e para a possibilidade de os alunos irem mais além. Importa que a diferenciação não se centre só nos alunos que têm mais dificuldades, como também naqueles que podem progredir mais rapidamente, muito embora, conforme referido, só quatro docentes, pertencentes a um mesmo agrupamento, o tenham evocado. De destacar que a diferenciação, na perspectiva de Heacox (2006), “ajuda os professores a desenvolverem planos [...] e actividades que podem impedir que as crianças sejam deixadas para trás, ou que tenham de esperar, antes de prosseguirem” (pp. 14-15).

Ainda a respeito do entendimento dos docentes sobre o conceito de diferenciação, e no que à terceira categoria diz respeito, identificaram-se seis subcategorias (Tabela 4).

Tabela 4. C. Operacionalização: subcategorias e frequências

Subcategorias	N
C1. Estratégias/metodologias	15
C2. Tarefas/atividades	8
C3. Recursos materiais	6
C4. Abordagem dos conteúdos	6
C5. Comunicação	1
C6. Avaliação	1

Quase metade dos entrevistados referiu-se à “utilização de estratégias adequadas aos alunos” (Ent. 18) e a “diversificar/variare estratégias para as aprendizagens serem verdadeiramente significativas e efetivas” (Ent. 24). Destacaram, assim, a relevância de se “fazer diferente, utilizando metodologias diferenciadas” (Ent. 2). Roldão (2010) sublinha que “diferenciação não é ‘desigualização’ de metas; situa-se antes no plano dos processos de aceder e construir as aprendizagens de todos, para o que há que aprofundar os conhecimentos e métodos do trabalho didático e a organização do desenvolvimento do currículo” (p. 239).

Cerca de um quarto dos docentes associou a diferenciação ao tipo de tarefas/atividades, considerando que devem existir “tarefas diferentes para um mesmo conteúdo ou assunto” (Ent. 6). Os docentes parecem reconhecer, como sublinha Heacox (2006), “que os alunos não precisam de fazer os mesmos trabalhos, da mesma forma” (p. 24).

Seis docentes salientaram a relevância de se ajustarem os recursos materiais, utilizando “recursos diferentes sobre um mesmo conteúdo para grupos de alunos com características diferentes” (Ent. 6), aplicando “recursos de acordo com as dificuldades evidenciadas” (Ent. 15). Um dos entrevistados sistematiza que “diferenciação é um procedimento que permite distinguir, variar e adequar diferentes meios” (Ent. 33).

O entendimento de que a diferenciação se deve refletir na abordagem dos conteúdos foi mencionado por seis entrevistados, traduzindo-se, em seu entender, em “abordar os conteúdos diferentemente” (Ent. 31). Ainda assim, um docente do 3.º Ciclo do Ensino

Básico destacou que a abordagem aos conteúdos deve ser diferente, mas “apenas para os alunos com Necessidades Educativas Especiais [NEE]” (Ent. 9).

Analisando as respostas, constata-se que o enfoque da diferenciação, de uma forma global, se encaminha mais para a diferenciação de aspetos pedagógicos do que propriamente para a diferenciação curricular, e, a acontecer, esta emerge de forma mais direcionada para alunos com necessidades educativas, para os casos/situações em que a própria legislação já prevê adequações curriculares.

As necessidades de “adequar as avaliações aos diferentes ritmos dos alunos” (Ent. 21) e de “comunicar de forma eficaz” (Ent. 17) foram mencionadas por um entrevistado cada. A propósito da comunicação, o entrevistado acrescentou que a diferenciação pressupõe “entrar na pele do outro” (Ent. 17).

De realçar que nenhum dos entrevistados fez referência a considerar os estilos de aprendizagem dos alunos. É importante lembrar que “as crianças começam a sua carreira escolar com um estilo de aprendizagem internalizado, que inclui regras e procedimentos de aquisição de conhecimentos e de demonstração de competências” (Heacox, 2006, p. 15), pelo que será de grande relevo não ignorar esta dimensão. O professor poderá, a partir desse conhecimento, conceber estratégias concertadas, ora permitindo que o aluno aprenda de acordo com os seus estilos privilegiados, ora estimulando outras formas de chegar ao conhecimento.

2.2. Papel do docente

Confrontados com o papel que os docentes atribuíam a si próprios ao nível da diferenciação, emergiram diferentes perspetivas que se plasmaram em quatro categorias: Relevância (Categoria D); Decisão (Categoria E); Operacionalização (Categoria F); Avaliação (Categoria G).

Ao nível da categoria D, delimitaram-se duas subcategorias (Tabela 5) que representam o grau/nível de relevância que os docentes atribuem, a si próprios, no processo de diferenciação.

Tabela 5. D. Relevância: subcategorias e frequências

Subcategorias	<i>n</i>
D1. Determinante	11
D2. Secundário	2

Treze docentes referiram, explicitamente, ter um papel nas práticas de diferenciação, mas com relevância distinta. Quase um terço dos entrevistados ($n=11$) apresentou o entendimento de que “o professor tem um papel muito importante” (Ent. 13), sendo “o motor da diferenciação; sem ele não é possível que se faça diferenciação” (Ent. 31). Realçou-se ainda que o professor tem “um papel ativo” (Ent. 9), “na medida em que deve conhecer em profundidade o grupo de alunos que tem, para perceber quais as estratégias de ensino que deve aplicar nos vários contextos existentes” (Ent. 29). Heacox (2006) realça que “o professor determina a maneira mais efectiva de organizar os alunos para trabalharem em tarefas particulares, com base nos objectivos do currículo e nas suas necessidades de aprendizagem” (pp. 18-19).

Ainda assim, dos entrevistados que se referiram ao papel do docente, dois consideraram que ele existe, mas é secundário, realçando um deles que o “principal é desempenhado pelo aluno, que escolhe o caminho a seguir mediante as pistas e indicações que lhe vou fornecendo” (Ent. 7).

No que diz respeito à categoria E (Decisão), apenas se identificou uma subcategoria (E1. Gestor). Considera-se importante realçar que quase metade dos entrevistados ($n=14$) se afirmou como “gestor da decisão” (Ent. 6), assumindo a função de “decidir a forma como a diferenciação deve ser feita, a que níveis, que estratégias adotar” (Ent. 12). Um dos participantes no estudo foi mais longe, sublinhando que o professor tem a “liderança do processo de aprendizagem” (Ent. 34). No Decreto-Lei n.º 55/2018 preconiza-se, precisamente, “a assunção do papel decisivo das escolas e dos professores no processo educativo dos alunos” (Preâmbulo).

Em termos de operacionalização (Categoria F), identificaram-se quatro subcategorias (Tabela 6).

Tabela 6. F. Operacionalização: subcategorias e frequências

Subcategorias	<i>n</i>
F1. Planificar	7
F2. Implementar	3
F3. Motivar	3
F4. Colaborar	2

Sete entrevistados referiram-se ao seu papel no âmbito da planificação, destacando mesmo, um deles, “antes de mais, [o papel de] organizador e planificador” (Ent. 1). “Quando se conhece a turma, posso adaptar as aulas e alterar a planificação de forma a melhorar os resultados dos alunos” (Ent. 9). Emerge assim, uma vez mais, a importância de conhecer os alunos. O intuito será também o de “relacionar o currículo com as capacidades e necessidades de cada aluno” (Ent. 25). Nesta sintonia, Heacox (2006) sublinha que “o professor precisa, em primeiro lugar, de conhecer os interesses, o grau de preparação e as preferências de aprendizagem dos seus alunos. Nessa altura, [...] opera a diferenciação, combinando determinadas actividades com determinados alunos, com base nas suas necessidades de aprendizagem” (p. 18).

Três dos docentes destacaram que a função do professor se situa ao nível da implementação, possuindo “um papel significativo na operacionalização das decisões relativas à diferenciação efetiva” (Ent. 4).

Apenas três docentes fizeram referência ao papel do professor na qualidade de “impulsionador na motivação [...]”. Saber chegar ao aluno de modo a conquistar a sua vontade e força interior para ultrapassar as dificuldades manifestadas” (Ent. 3) e de alguém capaz de “identificar o que mais motiva o aluno” (Ent. 27). Embora referido por um número reduzido de entrevistados, importa notar a relevância desta dimensão ao nível da prática dos docentes, pois, como realçam Balancho e Coelho (2001), o professor deve ajudar o aluno a encontrar motivos para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar capacidades. As mesmas autoras relembram que, caso o aluno não tenha, ou não encontre, o motivo para se dedicar à aprendizagem, dificilmente estará disponível para aprender. O professor poderá “fornecer incentivos

(estímulos) que se transformem em motivos facilitadores da aprendizagem” (p. 19). O próprio facto de o professor diversificar poderá contribuir para aumentar o grau de motivação de maior número de alunos; daí também a necessidade de se considerar esta variável.

No âmbito da última subcategoria (F4), dois docentes do Agrupamento de Escolas B referiram-se à necessidade de existir colaboração, realçando que, se “o trabalho fosse colaborativo, os alunos e os docentes teriam muito mais a ganhar ao nível das aprendizagens” (Ent. 2). Lima (2002) considera, precisamente, que “a colaboração não se justifica por si própria: ela é um meio para se atingir um fim mais nobre: uma aprendizagem mais rica e mais significativa dos alunos” (p. 8). No entanto, Roldão (2006) alerta para o facto de que “o trabalho colaborativo não se resume a colocarmos um grupo de pessoas perante uma tarefa colectiva – não chega agrupar, nem é suficiente pedir resultados. O essencial das potencialidades do trabalho colaborativo joga-se no plano estratégico, e operacionaliza-se no plano técnico” (p. 27).

Ainda ao nível do papel do docente, e no que à última categoria diz respeito (G. Avaliação), registaram-se duas subcategorias (Tabela 7).

Tabela 7. G. Avaliação: subcategorias e frequências

Subcategorias	N
G1. Diagnosticar	6
G2. Acompanhar/facilitar	9

Ao nível da primeira subcategoria (G1), evidenciou-se o papel do docente na realização do “diagnóstico da turma para poder diferenciar” (Ent. 26), “de modo a poder definir as melhores estratégias de atuação para que todos os alunos atinjam sucesso educativo” (Ent. 15). Estas afirmações vão ao encontro de perspetivas já apresentadas pelos docentes, nas quais também se enfatizou a importância de conhecer o aluno para poder equacionar e implementar práticas promotoras da diferenciação.

Um dos entrevistados (Ent. 9) especificou as etapas que, em seu entender, devem ser

seguidas: “1.º diagnosticar as dificuldades dos alunos; 2.º conhecer os ritmos de trabalho/autonomia; 3.º conhecer o grau de conhecimento que os alunos têm ou que podem adquirir ao longo das aulas”. Sousa (2011), na mesma linha, defende precisamente que, “em primeiro lugar, é necessária uma operação extremamente selectiva de identificação, na experiência do aluno, de elementos que possam ser progressivamente aproximados do currículo formal [...]. Em segundo lugar, é necessário gerir flexível e eficazmente essa aproximação” (p. 106).

Nove entrevistados referiram-se ao papel de “facilitador” (Ent. 1), de alguém capaz de “organizar as atividades que facilitem a aprendizagem” (Ent. 10) e, simultaneamente, de acompanhar: “tento estar sempre atenta às dificuldades dos alunos de modo a poder colmatá-las” (Ent. 30). Sousa (2011) sistematiza que, “por trabalharem directamente com os alunos, adquirindo, assim, um conhecimento concreto das suas características, os professores encontram-se numa posição privilegiada, que torna fundamental e decisivo o seu contributo em qualquer processo de diferenciação” (p. 9).

2.3. Práticas promotoras de diferenciação

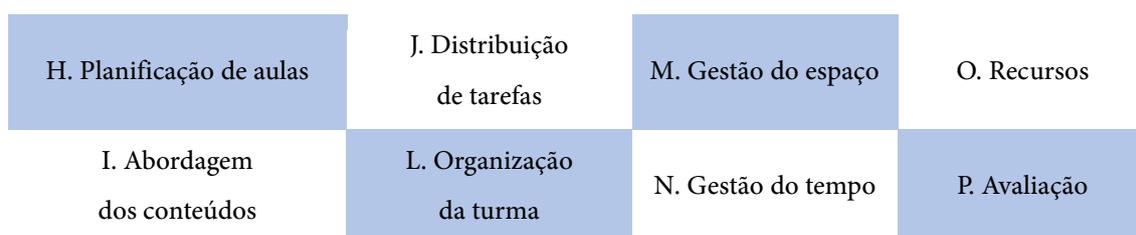
Considerou-se pertinente, uma vez auscultados os entrevistados acerca da perceção que possuíam em torno de diferentes dimensões da diferenciação, perceber se (e como) efetivamente traduziam os princípios da diferenciação, nas suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, perguntou-se aos entrevistados se consideravam que as suas práticas promoviam a diferenciação. Três docentes pertencentes ao Agrupamento de Escolas B, um do 2.º Ciclo do Ensino Básico e dois do 3.º Ciclo do Ensino Básico, afirmaram que “não” (Ent. 5), explicitando que “entre turmas, sim, ao nível dos alunos de uma mesma turma, não!” (Ent. 4). Uma das entrevistadas sublinhou: “atualmente, considero que é difícil” (Ent. 11). Responderam afirmativamente 13 entrevistados, mas a resposta da maioria dos docentes (18) encaminhou-se para a ideia de que “nem sempre” o conseguem fazer, por constrangimentos diversos, realçando mesmo que “É uma luta diária!” (Ent. 34).

Uma vez que apenas três afirmaram que as suas práticas não promoviam a

diferenciação, auscultaram-se os demais entrevistados acerca de que dimensões entendiam favorecer a diferenciação, obtendo-se uma panóplia de respostas que deram origem à criação de oito categorias, todas elas relacionadas com a vertente de operacionalização (Figura 2).

Figura 2. Categorias referentes às práticas pedagógicas



Ao nível da categoria H, identificaram-se três subcategorias, conforme é possível observar na Tabela 8.

Tabela 8. H. Planificação de aulas: subcategorias e frequências

Subcategorias	N
H1. Características dos alunos	11
H2. Grau de complexidade	5
H3. Alunos com NEE	2

Dos 18 docentes que se referiram à dimensão da planificação, 11 mencionaram o facto de terem “em conta a heterogeneidade dos alunos” (Ent. 19) e de “todas as decisões serem centradas no aluno e na otimização das suas aprendizagens” (Ent. 23). Realça-se, pois, a necessidade de se atender “às características específicas de cada turma” (Ent. 12), planificando-se “de acordo com as aprendizagens e dificuldades dos alunos” (Ent. 28). Roldão (2003) sublinha, nesta linha de ideias, a relevância de se estar atento “à relação única de cada indivíduo com o saber escolar, tendo em consideração as dimensões inerentes a cada percurso individual [...], face ao próprio trabalho escolar e

às representações e práticas que sobre ele cada indivíduo vai construindo” (p. 19).

Cinco entrevistados disseram planificar, de forma específica, por graus de complexidade distintos, ora pensando nos diferentes alunos (“Tento fazer uma planificação das aulas que tenha tarefas diversificadas, que vão do mais fácil ao mais difícil para que todos possam alcançar algum sucesso e se sintam realizados” – Ent. 8), ora pensando na complexidade inerente aos próprios conteúdos (“dando mais tempo para os conteúdos que terão mais importância e onde os alunos, normalmente, têm mais dificuldades, de forma a que os possam consolidar” – Ent. 9).

De notar que dois docentes afirmaram que efetuavam diferenciação ao nível da planificação, mas apenas “quando se trata de planificar aulas com alunos com NEE” (Ent. 7).

Importa destacar ainda que, dos sete docentes que anteriormente (subcategoria F1) haviam defendido que o papel do professor (ao nível da diferenciação) passava pelo ato de planificar, três não referiram que, nas suas práticas, a planificação era efetuada nesse sentido, evidenciando-se assim algum distanciamento entre o que se considera que pode ser realizado e aquilo em que efetivamente se traduzem as práticas.

A abordagem dos conteúdos foi outra das categorias delimitadas, a partir das respostas de doze dos entrevistados, tendo-se identificado quatro subcategorias (Tabela 9).

Tabela 9. I. Abordagem dos conteúdos: subcategorias e frequências

Subcategorias	N
I1. Características dos alunos	5
I2. Grau de complexidade	3
I3. Aproximação aos conhecimentos	2
I4. Consolidação de conhecimentos	2

À semelhança do verificado na categoria anterior (H), também ao nível da abordagem dos conteúdos, os docentes, embora em número inferior ($n=5$) e apenas um

coincidente, se reportaram às características dos alunos, afirmando que, nas suas práticas, a “abordagem de conteúdos [ocorre] em função do perfil grupo/turma” (Ent. 7) e tendo em conta a “heterogeneidade do grupo/turma” (Ent. 15), “as diferentes características dos alunos (dificuldades, interesses, ritmos, etc.)” (Ent. 13) e “de forma contextualizada em função do quotidiano do aluno” (Ent. 34).

Também o grau de complexidade, mencionado na categoria H, foi considerado pelos docentes relativamente à abordagem de conteúdos, embora nenhum dos entrevistados seja coincidente nas subcategorias H2 e I2. Em relação à “abordagem dos conteúdos (gradação de complexidade)” (Ent. 17), estes são “explorados com graus de profundidade diferentes” (Ent. 10), “de modo a que todos percebam” (Ent. 12).

Nesta linha, embora de forma mais específica, dois docentes realçaram a necessidade de efetuar uma aproximação aos conceitos, tentando “explicar de várias maneiras, apresentar exemplos” (Ent. 8), ou até mesmo “dando os conceitos de uma forma “menos científica” (em 1.º lugar) e depois aprofundando” (Ent. 9). A este propósito, Sousa (2011) enfatiza que, efetivamente,

[...] pode ser mais adequado fazer o conceito emergir de situações directamente experienciadas pelo aluno e, quiçá, nomeá-los só *a posteriori*. [...] O apelo à experiência do aluno é mais imediato sem perder de vista a necessidade de garantir a progressiva capacidade de libertação do aluno de uma relação tão estreita entre o ensino e a sua experiência directa [...]. (pp. 113-114)

Outros dois docentes incidiram mais na consolidação de conhecimentos, realçando a importância de se assegurarem, “na abordagem dos conteúdos, os tempos de aprendizagem, apropriação, exercício e consolidação” (Ent. 19).

A respeito da distribuição das tarefas (Categoria J), os docentes referiram-se de novo às duas dimensões já explanadas anteriormente (características dos alunos e grau de complexidade), ainda que as situando ao nível das tarefas; por essa razão não serão aqui

desenvolvidas. Os entrevistados fizeram ainda referência a uma nova dimensão, como é possível observar na Tabela 10.

Tabela 10. J. Distribuição das tarefas: subcategorias e frequências

Subcategorias	<i>N</i>
J1. Características dos alunos	8
J2. Grau de complexidade	5
J3. Apoio aos alunos	2

De realçar que um dos docentes afirmou, a propósito da distribuição de tarefas, que “é a dimensão que considero mais oportuna à diferenciação, pois é possível propor tarefas diferentes e com graus de dificuldade diferentes sobre um determinado conteúdo/assunto” (Ent. 6).

Relativamente ao apoio aos alunos, um dos entrevistados sublinhou que “a diferenciação operacionaliza-se, sim, ao nível do apoio prestado na realização das tarefas” (Ent. 4). Outro realçou que, “quando os alunos estão a realizar tarefas, vou junto deles para tirar dúvidas e, muitas vezes, peço também aos mais rápidos a terminar que ajudem os colegas” (Ent. 8). Está em causa não só o apoio prestado pelo docente, mas igualmente o apoio entre pares, como também se verifica na categoria seguinte, ao nível da organização da turma, mais especificamente, em grupos heterogéneos.

Na categoria referente à organização da turma (L), delimitaram-se três subcategorias (Tabela 11).

Tabela 11. L. Organização da turma: subcategorias e frequências

Subcategorias	<i>N</i>
L1. Grupos heterogéneos	9
L2. Grupos homogéneos	1
L3. Grupos de pequenas dimensões	9

Conforme se verifica, 19 entrevistados referiram que a diferenciação se operacionalizava, nas suas práticas, por meio da organização da turma em grupos, ainda que de natureza distinta. Podemos constatar que, destes, quase metade dos entrevistados afirmou apostar na organização de grupos heterogêneos, juntando “alunos com diferentes interesses e capacidades para que todos possam lucrar com as aprendizagens de uns e outros” (Ent. 8). Um dos entrevistados afirmou: “Diariamente, realizamos diferenciação através do modo de formação de grupos de trabalho. Tenho por hábito ter em conta o relacionamento e as capacidades para que quem sabe mais auxilie quem sabe menos” (Ent. 12). No mesmo sentido, outro explicitou: “procuro que se estabeleçam tutorias entre os alunos” (Ent. 15).

Não obstante a tendência ter sido a de agrupar “os alunos com mais dificuldades com os alunos com bom aproveitamento, no sentido de promover entreajuda entre eles” (Ent. 29) e “evitar grupos desequilibrados” (Ent. 18), um entrevistado afirmou privilegiar a “organização da turma por grupos, de nível, nas aulas mais práticas; retirar um grupo de alunos de nível da sala de aula, para outra sala, de forma a organizar melhor as aulas” (Ent. 9).

Conforme afirma Heacox (2006), “determinar quais são as maneiras mais apropriadas de organizar os alunos durante as actividades de aprendizagem é uma tarefa-chave para os professores que implementam um ensino diferenciado” (p. 18).

Nove entrevistados também se referiram à organização em pequenos grupos, mas sem explicitar se homogêneos ou heterogêneos, reportando-se antes ao facto de agrupar “em função das características apresentadas pelos alunos e dos meus objetivos para as suas aprendizagens” (Ent. 7), sendo assim “possível dar tarefas diferentes a cada grupo” (Ent. 6). Um dos entrevistados realçou que “o grupo turma é organizado em subgrupos, permitindo um maior acompanhamento a cada aluno” (Ent. 10).

De notar, no entanto, que nenhum dos docentes afirmou organizar, diariamente, a turma em grupos, mas sim ocasionalmente. No fundo, “a organização da turma varia [essencialmente] consoante as actividades a desenvolver” (Ent. 2).

Ao nível quer do espaço (categoria M), quer do tempo (categoria N), alguns dos entrevistados mencionaram efetuar uma gestão flexível. Com efeito, sete docentes

indicaram que a sua “gestão do espaço é flexível” (Ent. 15) e “varia consoante as atividades a desenvolver” (Ent. 2). Já os docentes que se referiram à gestão flexível do tempo ($n=11$) parecem fazê-lo, essencialmente, na ótica de atender “aos alunos com ritmos de trabalho muito diferentes” (Ent. 7). Um dos entrevistados destacou mesmo que “nunca deixa que um aluno não termine a tarefa por falta de tempo, há sempre os mais rápidos e os mais lentos; ainda assim, não são melhores ou piores por isso” (Ent. 8).

De realçar que a gestão flexível do tempo é particularmente visível ao nível dos docentes que lecionam no 1.º Ciclo do Ensino Básico (dos 11, seis são deste nível de ensino): “quando necessário, permitir mais tempo [...] é bastante normal e habitual em mim e neste nível de ensino, estando aliás previsto na lei” (Ent. 12); “o 1.º ciclo permite” (Ent. 16). Também mais de metade dos docentes ($n=4$) que se referiu a uma gestão flexível do espaço é do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o que, como os próprios entrevistados mencionaram, não é certamente alheio às especificidades deste nível de ensino, nomeadamente no que à monodocência diz respeito.

Os docentes manifestaram preocupar-se também com os recursos (categoria O), tendo em vista a diferenciação (Tabela 12).

Tabela 12. O. Recursos: subcategorias e frequências

Subcategorias	N
O1. Diversificação de recursos materiais	6
O2. Mobilização de recursos humanos	4
O3. Adequação de recursos materiais	3

Seis entrevistados referiram apostar na utilização de “recursos pedagógicos diferentes em função das etapas dos trabalhos que os alunos estão a desenvolver” (Ent. 7), tentando “sempre utilizar recursos diversificados para maximizar as aprendizagens” (Ent. 13). Três, a propósito ainda dos recursos materiais, reportaram-se não propriamente à sua diversidade, mas à sua adequação: “os recursos disponíveis devem ser adaptados à turma” (Ent. 32); “procuro que estes sejam motivadores e adequados a

todos” (Ent. 15).

Quatro docentes referiram a importância de mobilizar os “recursos humanos existentes na escola” (Ent. 2), nomeadamente “a professora coadjuvante, nas aulas mais práticas (sempre que possível)” (Ent. 9), “a docente de apoio educativo num horário estabelecido” (Ent. 16) ou “pessoas especialistas em determinada área” (Ent. 11). Heacox (2006) alerta precisamente para o facto de que “um ambiente de sala de aula que favoreça a diferenciação [...] permite que os alunos trabalhem com várias pessoas para alcançarem vários objectivos” (p. 19).

Por fim, a última categoria (P) relativa às práticas promotoras de diferenciação diz respeito à avaliação (Tabela 13).

Tabela 13. P. Avaliação: subcategorias e frequências

Subcategorias	N
P1. Avaliação diferenciada	11
P2. Avaliação de alunos com NEE	6
P3. Avaliação contínua	5
P4. Avaliação formativa	2

Quase um terço dos entrevistados mencionou que as suas práticas assentavam numa “avaliação diferenciada consoante as características” (Ent. 10). “As práticas de avaliação têm de ser pensadas tendo em conta as dificuldades dos alunos, as suas características, as metas a atingir...” (Ent. 13), nomeadamente com recurso a instrumentos diversificados. Um dos entrevistados clarificou: “A avaliação que faço não se centra apenas nos testes, aproveito tudo o que posso do desempenho de cada um; ainda assim, nos testes e fichas, coloco sempre exercícios de dificuldade baixa, média e alta para que todos se possam sentir satisfeitos com o seu desempenho” (Ent. 8).

Cinco docentes também se focaram na avaliação, mas dando ênfase ao seu carácter contínuo. “As práticas de avaliação são um modo de responder às diferenças dos alunos, uma vez que considero que a avaliação deve ser contínua e continuada” (Ent. 2).

Embora só dois docentes o tenham destacado, considera-se importante enfatizar a promoção de práticas de diferenciação, suportadas na “avaliação formativa” (Ent. 28), com “uma avaliação para o que sabem, não uma avaliação sobre o que não sabem” (Q34). Precisamente nesta linha de ideias, Heacox (2006) sublinha que “o ensino diferenciado responde especificamente ao progresso dos alunos no contínuo da aprendizagem – o que eles já sabem e o que eles precisam de aprender” (p. 10).

De mencionar que seis docentes, apenas um coincidente com as referências anteriores a este propósito, também se reportaram à avaliação, mas considerando que “é adequada às especificidades dos alunos com NEE” (Ent. 15).

2.4. Constrangimentos à implementação da diferenciação

A partir das respostas dos docentes às questões, foi possível elencar uma série de constrangimentos que, em seu entender, condicionam a operacionalização da diferenciação.

O maior constrangimento foi percebido, pelos entrevistados, ao nível da gestão do tempo ($n=6$): “A gestão do tempo torna-se uma barreira, ou seja, a diferenciação pedagógica e principalmente a curricular, a ser feita, levará mais tempo a ser concluída” (Ent. 1). Um dos entrevistados referiu mesmo que “é o fator mais relevante para que a diferenciação não aconteça na minha aula. É difícil conseguir rentabilizar o tempo, sempre escasso” (Ent. 5). Numa linha diferente, outro dos entrevistados afirmou que “o tempo necessário em trabalho burocrático nem sempre é positivo na construção de boas práticas pedagógicas” (Ent. 20).

O segundo maior constrangimento ($n=5$), na perspectiva dos entrevistados, ocorre devido aos “programas, normalmente extensos [...], e não se consegue cumprir, uma vez que existe uma grande diversidade dentro da turma” (Ent. 11). Um dos entrevistados considerou que se encontram “muito condicionados pela imposição dos programas” (Ent. 32).

Três docentes, de forma mais específica, reportaram-se quer ao “tipo de conteúdos” (Ent. 24), quer à forma como são abordados: “ao abordar conteúdos de forma expositiva

é difícil diferenciar” (Ent. 6). Um dos docentes considerou como limitação, “no 1.º Ciclo, grande parte da abordagem dos conteúdos ser feita através de manuais” (Ent. 12), o que poderá condicionar uma prática efetiva de diferenciação. Roldão (2010) refere-se, precisamente, à utilização dos manuais escolares numa lógica de passagem curricular entendida como debitação. O problema “prende-se com o uso e não com a natureza [...], bem como com a definição dos seus utilizadores preferenciais – manuais para os alunos como materiais de estudo e trabalho, ou manuais para os professores como bengala, directriz ou voz da sua actividade diária?” (pp. 235-236).

Também as características dos alunos foram referidas, por três dos docentes, como um constrangimento, encarando a heterogeneidade como uma dificuldade e não como uma potencialidade: “Sinto grandes dificuldades [...], uma vez que não consigo, de forma objetiva, diferenciar as tarefas dentro de uma mesma turma, quando, por vezes, se verifica uma grande heterogeneidade” (Ent. 4). Sublinhou-se que “é difícil, muitas vezes, conseguir responder às solicitações e exigências de cada um em particular e da turma em geral, uma vez que existe uma grande diversidade dentro da turma” (Ent. 11).

Dois docentes, situando-se também ao nível da turma, consideraram a dimensão como um dos constrangimentos: “Com a dimensão das turmas, é-me difícil planificar as aulas de forma diferenciada” (Ent. 18); “as práticas pedagógicas, por vezes, não correspondem às nossas expectativas, atendendo ao número elevado de alunos por turma [...]” (Ent. 20). Relacionando a dimensão da turma com o espaço, dois docentes expressaram que “a aplicação da diferenciação em sala de aula, por vezes, implica diferenciar espaços que nem sempre é fácil face à dimensão de algumas salas” (Ent. 6) e que “é complicado por a sala ser pequena para um grande grupo (25 alunos)” (Ent. 16).

A preocupação com os resultados foi outro dos constrangimentos, sendo evocado por dois docentes. Nas palavras de um deles: “A preocupação de alcançar muitas vezes resultados imediatos impede-me de aplicar [...] práticas pedagógicas que favoreçam a resposta à diferença” (Ent. 7).

De forma mais genérica, um dos entrevistados afirmou que: “Nem sempre consigo [diferenciar] e, atendendo à realidade do nosso sistema de ensino, não sei se é possível

diferenciar totalmente” (Ent. 26).

Importa referir que, exceto os três docentes que consideraram que as suas práticas pedagógicas não promoviam a diferenciação, todos os outros deram conta de dimensões das suas práticas que entendiam serem importantes de destacar, não se identificando diferenças significativas decorrentes do agrupamento de escolas de pertença, do nível de ensino ou do tempo de serviço. No entanto, os constrangimentos foram quase todos expressos por docentes que possuíam mais de 20 anos de serviço, o que pode refletir uma maior dificuldade de operacionalizar práticas de resposta à diferença ou um maior conhecimento dos contextos e, por conseguinte, maior consciência dos constrangimentos subjacentes.

3. Em jeito de conclusão

No diálogo com os entrevistados, transpareceu a ideia de que a forma mais frequente de organização da turma continua a ser o “modelo autocarro”, não obstante em situações concretas adotarem outras organizações. As dimensões a que os docentes, ao longo da entrevista, fizeram mais referência foram: considerar as características dos alunos, tendo em vista equacionar estratégias/metodologias adequadas à sua diversidade, e, embora com menor expressividade, planificar de forma a melhor corresponder às capacidades e necessidades dos estudantes, nomeadamente através de propostas de atividades diferenciadas.

Ficou patente a diferenciação mais focada em dimensões pedagógicas do que curriculares, evidenciando-se alguma dificuldade na gestão flexível do currículo. As recentes alterações legislativas, nomeadamente ao nível do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, podem constituir-se como uma janela de oportunidade. De notar que os entrevistados nunca fizeram menção a estas alterações legislativas e que apenas um docente fez uma referência ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória: “Não falamos de um mínimo nem de um ideal, mas do que se pode considerar desejável, com necessária flexibilidade” (Martins, 2007, p. 5).

Foi também evidente que os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico se sentiam mais

à vontade com a implementação de práticas de diferenciação, nomeadamente ao nível do espaço e do tempo. Esta última dimensão, associada à extensão dos programas, foi aliás referida por vários participantes no estudo como um dos constrangimentos à implementação de práticas que favoreçam a resposta à diferença.

Para terminar, importa lembrar Savater (1997) quando afirma que, “enquanto indivíduos e enquanto cidadãos, temos o direito de ver tudo da cor característica da maior parte das formigas e de grande número de telefones antigos [...]. Mas enquanto educadores, temos apenas o dever de ser optimistas!” (p. 20). Só desta forma poderemos aceitar o desafio de fazer diferente, de arriscar o desconhecido, em prol da melhoria da aprendizagem dos alunos.

4. Referências bibliográficas

- Alves, J. (2017). Autonomia e flexibilidade: pensar e praticar outros modos de gestão curricular e organizacional. In C. Palmeirão & J. Alves (coord.), *A autonomia e a flexibilização curricular* (pp. 6-14). Porto: Universidade Católica.
- Assembleia da República Portuguesa (2015). *Constituição da República Portuguesa* (Sétima Revisão Constitucional). Lisboa: Assembleia da República – Divisão de Edições.
- Balancho, M., & Coelho, F. (2001). *Motivar os alunos*. Lisboa: Texto Editora.
- Coll, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula*. Porto: Edições Asa.
- Damião, H. (1996). *Pré, inter e pós acção: planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Minerva Editora.
- Decreto-lei n.º 238/98 de 1 de agosto. *Diário da República n.º 176/98 – I Série A*. Lisboa: Ministério do Ambiente.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República n.º 129 – 1.ª Série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. *Diário da República n.º 128 – 2.ª Série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. *Diário da República, n.º 138 – 2.ª Série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Formosinho, J. (1987). Currículo uniforme – Pronto-a-vestir de tamanho único. In F. Machado & M.

- Gonçalves (eds.), *Currículo e desenvolvimento curricular* (pp. 62-267). Porto: Edições Asa.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 8, 1, 5-16.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Henrique, M. (2011). Diferenciação pedagógica: da teoria à prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, 167-187.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas*. Porto: Porto Editora.
- Martins, G. (coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente: histórias da educação*. Porto: Edições Asa.
- Roldão, M. (2003). *Diferenciação curricular revisitada. Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso. *Revista Noesis*, 71, 24-29.
- Roldão, M. (2010). A função curricular da escola e o papel dos professores: políticas, discurso e práticas de contextualização e diferenciação curricular. *Nuances: estudos sobre Educação*, 18, 230-241.
- Savater, F. (1997). *O valor de educar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sousa, F. (2011). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora.