



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Faculdade de Educação e Psicologia**

**DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR E EDUCAÇÃO MULTICULTURAL**

**CONCEÇÕES E PRÁTICAS EM CONTEXTO DE DIVERSIDADE CULTURAL**

**Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação,  
Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes**

***António Miguel Ralha Portugal***

**Porto, março de 2014**





**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Faculdade de Educação e Psicologia**

**DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR E EDUCAÇÃO MULTICULTURAL**

**CONCEÇÕES E PRÁTICAS EM CONTEXTO DE DIVERSIDADE CULTURAL**

**Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação  
Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes**

***António Miguel Ralha Portugal***

**Sob a orientação da  
Professora Doutora Maria do Céu Roldão**

**Porto, março de 2014**

Ao meu pai e sogro, que já cá não puderam estar

À minha mãe e sogra

À Bábí e à Kika

À Rosa

## Agradecimentos

À minha família, pelo incentivo, pelo apoio emocional e incondicional que sempre me prestaram neste tempo de esforços extraordinários. À minha irmã, Margarida Portugal, pela ajuda com dados estatísticos sobre os imigrantes em Portugal e pelo trabalho de revisão do texto.

À Goreti Sofia pelo trabalho árduo, mas muito bem executado de transcrição de entrevistas.

A todas as minhas alunas e alunos... ciganos, romenos, guineenses, santomenses, cabo-verdianos e portugueses, negros e brancos, católicos e muçulmanos, e com todas as suas outras diferenças e identidades criadoras, com quem privei como investigador na observação de aulas, mas também a quem fui ensinando ao longo destes dois anos e meio de muito mas enriquecedor trabalho.

Aos colegas da escola, em geral, que me foram encorajando ao longo destes dois anos e meio. Muito especialmente aos três participantes da investigação empírica, que prontamente abriram as portas das suas salas de aula para que pudesse empreender uma das mais aprazíveis atividades que jamais havia protagonizado – observar aulas –, me concederam algumas horas de conversas frutuosas sobre o ensino de jovens com necessidades, características e interesses muito diversos e foram sendo companheiros de produção de conhecimento, com as suas vozes esclarecedoras da complexidade do real.

À direção da escola, em particular à subdiretora pedagógica, que muito me apoiou ao longo desta investigação, e um agradecimento muito especial ao Diretor, que acolheu esta investigação com um entusiasmo inaudito. A ambos pela amizade, inteligência e sabedoria com que foram tolerando, sempre que os seus deveres o permitiam, o trabalho do investigador que se foi somando às várias responsabilidades do professor daquela escola especial.

Aos professores da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa - Porto, que lançaram as bases fundamentais para que este projeto pudesse acontecer, num primeiro ano do curso de mestrado muito profícuo em aprofundamento de conhecimentos e desenvolvimento de competências investigacionais na área da educação – e que corporificaram a bela ideia do professor como eterno estudante.

À Professora Doutora Elisa Veiga, da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa - Porto, pelo auxílio prestimoso na criação das categorias de análise e no tratamento de dados através do programa informático QSR NVivo 9, sem o qual, o rigor e a cientificidade desta investigação não teriam sido alcançadas.

Finalmente, mas não em último lugar, um agradecimento muito especial à Professora Doutora Maria do Céu Roldão, da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa - Porto, pela disponibilidade e acolhimento, pela inspiradora sabedoria, pela inteligência orientadora do processo investigativo, a quem devo a iluminação maior para a focalização nas temáticas vitais do currículo e do seu acesso de qualidade para todas as crianças e jovens, independentemente das suas necessidades, características ou interesses, foco esse que tornou o protagonista desta benfazeja aventura melhor educador, mais humano e mais feliz.

## Resumo

O currículo é um artefacto social e cultural, que envolve uma fase de concepção e outra de reconstrução, esta a cargo dos professores, que em contexto, o desenvolvem de modo que os alunos, na sua diversidade de necessidades, características e interesses possam aceder a um conjunto de conhecimentos sistemáticos e desejavelmente comuns a todos. Uma teorização do currículo, atento a todos os fatores, sociais, culturais, de hegemonização de poder e de desigualdades de acesso, deve estar atenta à identidade e à diferença, que se joga nesse percurso, nesse currículo entendido como *currere*, que molda a pessoa do aluno ao longo do caminho.

A massificação do ensino trouxe para a escola uma ampla diversidade de alunos, o que contrastou com uma organização – que sobrevive desde a constituição da escola moderna no séc. XVIII e XIX – centralizada em torno do padrão da classe e de uma pedagogia da transmissão, que tende a tratar a todos como se fossem um e que necessariamente deu origem a uma diferenciação curricular, porém estratificadora, que é necessário substituir por uma forma diferenciada, mas inclusiva, de fazer ascender ao currículo comum uma grande diversidade de alunos.

Essa diversidade cresce hoje nas nossas escolas, com a multiplicidade de grupos culturais, sociais, étnicos, raciais, religiosos e outros grupos minoritários, que merecem a atenção de uma escola que seja para todos, atenta às necessidades, características, designadamente culturais, e interesses dos alunos. A educação multicultural surge como resposta a esta diversidade.

Sob este pano de fundo, o presente estudo procura saber em que medida a gestão e desenvolvimento curricular efetuada por três professores de uma escola caracterizada por uma ampla diversidade têm em conta, tanto ao nível das concepções como das práticas, as diversas necessidades e características dos alunos, e de que modo as culturas profissionais e organizacionais, bem como as suas concepções face à diferenciação e à educação multicultural influenciam tal gestão e desenvolvimento. Em suma, diante de um contexto de diversidade, a finalidade consistiu em compreender até que ponto os professores articulam ou não, ao nível micro, e que razões apresentam para tal, uma diferenciação curricular com uma educação multicultural, no intuito de tornar a aprendizagem mais eficaz para todos.

Nesse sentido, desenvolvemos um estudo de tipo etnográfico, com recurso à observação de aulas de três participantes e a entrevistas semidiretivas para aprofundar concepções, para além de termos recorrido a um diário de campo e à análise documental, dados que submetemos a análise de conteúdo, com construção de categorias de análise auxiliada por *software* especializado.

A análise e discussão dos dados permitiu-nos compreender que os participantes, apesar de conceberem o ensino e ensinarem numa lógica homogeneizadora, exibiram potencialidades, quer ao nível de um ensino mais diferenciado, quer ao nível de uma educação multicultural, ainda que mínima, mas que, como em outras escolas, se encontra numa fase propícia a mudanças qualitativas. Verificámos, com a ajuda dos participantes, uma forte influência de uma organização do ensino estruturado sob os pressupostos de um paradigma da homogeneidade e uma cultura profissional ainda presa de uma pedagogia da transmissividade, com pouco trabalho colaborativo e pouco desenvolvimento profissional, que, no entanto, é requerido por um contexto pedagógico que exige diferenciação e educação multicultural. Constatámos que o contexto atual pode ser aproveitado como oportunidade para evoluir através de um reforço do conhecimento profissional.

Palavras-chave: diferenciação curricular, educação multicultural, culturas profissionais, organização do ensino.

## Abstract

The curriculum is a social and cultural artefact that involves a stage of conception and a stage of reconstruction, this last done by teachers, developed in context in such a way that students, in their different needs, characteristics and interests, might reach an ensemble of systematic knowledge common to all. A theorization of the curriculum, concerning all social, cultural, power hegemonic factors and inequalities of access, should be attentive to the identity and difference played in that path, in that curriculum understood as *currere*, which shapes the student person along the way.

The massification of education brought to school a wide diversity of students, that contrasted with an organization – that has survived since the constitution of modern school in the XVIII e XIX centuries – centralized around the pattern of class and of a pedagogy of transmission that tends to treat all as if they were only one, generating a curriculum differentiation, yet stratifying, which is necessary to replace by a differentiated form, but also inclusive, of ascending to common curriculum a wide diversity of students.

Today, this diversity grows in our schools with a wide range of cultural, social, ethnic, racial, and religious groups and other minorities, which deserve the attention of a school for all, attentive to the student's needs, characteristics (mainly cultural) and interests. The multicultural education arises as a response to this diversity.

Under this scenario, this study wants to know in which measure the management and the curricular development made by three teachers of a school characterized by a wide diversity of students take into account, at the level of conception as well as at the level of practice, the student's various needs and characteristics and how the professional and organizational cultures as well as its conception facing differentiation and multicultural education influence that management and development. In short, before a diversity context, the goal consisted in understanding to which extend teachers articulate or not, at the micro level, and which reasons they present to that, a curriculum differentiation with a multicultural education, in order to make learning more effective to everyone.

In that sense, we developed a study of ethnographic type, recurring to class observation of three participants and to semi directive interviews to deepen conceptions, besides the resorting to a field journal and to documental analysis, to data that we submitted to content analysis, with the construction of analysis categories assisted by specialized software.

The discussion and analysis of the data allowed us to understand that although the participants conceive instruction and teach in a homogeneous logic, they showed potential to the level of a more differentiated instruction as well as to the level of a multicultural education, even if is minimum, but as happens in other schools it is in a prone phase to qualitative changes. With the participants help, we noticed a strong influence of an organization of structured instruction under the assumptions of a paradigm of homogeneity and a professional culture that is still attached to the pedagogy of transmission, along with few collaborative work and professional development. This, however, is required by a pedagogic context that demands differentiation and multicultural education. We stated that the current context may be seized as an opportunity to evolve through the strengthening of the professional knowledge.

Key words: curriculum differentiation, multicultural education, professional culture, organization of teaching.

## Índice

Agradecimentos.....	v
Resumo.....	vii
Abstract .....	ix
Índice de documentos.....	xiii
Índice de tabelas.....	xiv
Siglário .....	xv
Introdução.....	1
I. A necessidade da diferenciação curricular e de uma educação multicultural .....	5
1. As teorias do currículo e o árduo caminho da acomodação da diferença.....	6
1.1. Teorizações tradicionais do currículo .....	6
1.2. Teorizações críticas.....	10
1.3. Teorizações pós-críticas do currículo .....	19
1.4. Teorizações mais conservadoras.....	28
2. Massificação escolar e diferenciação curricular .....	32
2.1. Escola e massificação .....	33
2.2. A diferenciação segregacionista .....	37
2.3. A necessidade da diferenciação suportada pelo conhecimento sobre a aprendizagem .....	41
2.4. A necessidade de diferenciação inclusiva.....	50
3. Diversidade cultural e educação .....	54
3.1. A diversidade cultural e o surgimento da educação multicultural.....	55
3.1. A difícil consolidação da educação multicultural .....	61
3.2. As ameaças ao multiculturalismo e a sua sobrevivência .....	70
3.4. A educação multicultural em Portugal.....	81
II. A (im)possibilidade da diferenciação curricular e de uma educação multicultural .....	87
1. Os constrangimentos da organização do ensino e da cultura profissional.....	88
2. As possibilidades de uma educação diferenciada e multicultural.....	95
2.1. As mudanças na organização do ensino e na cultura dos professores.....	95
2.2. A operacionalização da diferenciação curricular e da educação multicultural .....	106

III. A gestão curricular e o ensino em contexto de diversidade cultural – contributos do presente estudo .....	123
1. A metodologia .....	124
1.1. A etnografia como estratégia de investigação .....	125
1.2. Os participantes .....	128
1.3. Os instrumentos de investigação .....	129
1.4. Os procedimentos .....	133
1.4.1. Recolha de dados .....	134
1.4.2. A codificação dos dados .....	136
2. Análise e discussão dos resultados .....	137
2.1. O modo homogéneo e as formas tímidas de diferenciação .....	137
2.1.1. Entre a uniformização e a diferenciação .....	137
2.1.2. A diferenciação praticada e a diferenciação idealizada.....	149
2.2. Uma ténue e pouco conscientizada tentativa de educação multicultural .....	162
2.3. O reforço da homogeneização pelas culturas organizacionais e profissionais.....	184
2.3.1. A organização desarticulada, burocratizada e isolacionista do ensino.....	184
2.3.2. Os pressupostos obstaculizantes da cultura profissional è rutura com o modo homogéneo .....	199
3. Conclusões .....	217
Referências bibliográficas .....	227
ANEXOS.....	237

## Índice de documentos

Documento 1 - Pedido de autorização ao Diretor da escola para proceder ao estudo empírico.....	238
Documento 2 - Pedido de colaboração e consentimento informado .....	240
Documento 3 - Guião de entrevista ao “Joaquim” (excerto).....	252
Documento 4 - Diário de campo (excertos) .....	257
Documento 5 - Observação de aulas de “Maria” .....	260
Documento 6 - Entrevista a “Manuel” .....	263
Documento 7 - Sistema completo de categorias.....	292
Documento 8 - Exemplo de dados .....	297
Documento 9 - Diglossia em Cabo Verde.....	300
Documento 10 - Dispositivo para aferir conhecimento de “Maria” sobre a nacionalidade dos alunos ....	302
Documento 11 - Dispositivo para aferir conhecimento de “Manuel” sobre a nacionalidade dos alunos..	303
Documento 12 - Dispositivo para aferir conhecimento de “Joaquim” sobre a nacionalidade dos alunos.	303
Documento 13 - Excertos do PEE.....	304
Documento 14 - Excertos de ata n.º 13, de 10-10-2012, do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais .....	306
Documento 15 - Excertos de ata n.º 14, de 21-11-2012, do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais .....	307
Documento 16 - Excertos de ata n.º 15, de 12-12-2012, do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais .....	307
Documento 17 - Excertos de ata n.º 1, de 12-9-2012, do Departamento de Línguas.....	308
Documento 18 - Excertos de ata n.º 2, de 10-10-2012, do Departamento de Línguas.....	308
Documento 19 - Excertos de ata n.º 4, de 11-12-2012, do Departamento de Línguas.....	310
Documento 20 - Excertos do PCT da “turma vermelha” .....	311
Documento 21 - Excertos da ata n.º 1 do conselho da “turma vermelha”.....	313
Documento 22 - Excertos da ata n.º 3 do conselho da “turma vermelha”.....	314

## Índice de tabelas

Tabela 1 - Critérios de escolha de sujeitos participantes.....	239
Tabela 2 - Guião de observação de aulas 1 .....	241
Tabela 3 - Guião de observação de aulas 2 .....	242
Tabela 4 - Guião geral das entrevistas com respetivos anexos.....	243
Tabela 5 - Guião de análise documental 1.....	256
Tabela 6 - Guião de análise documental 2.....	256
Tabela 7 - Guião de análise documental 3.....	256
Tabela 8 - Unidades de registo de tipos de organização do trabalho na sala de aula .....	140
Tabela 9 - Unidades de registo de questionamento .....	142
Tabela 10 - Unidades de registo de atitudes compreensivas vs. autoritárias .....	144
Tabela 11 - Unidades de registo de reações dos alunos às metodologias dos professores .....	301
Tabela 12 - Unidades de registo de razões tendencialmente mais uniformizadoras para justificar o ensino praticado .....	302
Tabela 13 - Unidades de registo de tipos de metodologia diferenciada .....	152
Tabela 14 - Unidades de registo de práticas de avaliação .....	156
Tabela 15 - Unidades de registo de razões tendencialmente mais diferenciadoras para justificar o ensino praticado .....	157
Tabela 16 - Unidades de registo de conceções de diferenciação curricular .....	161
Tabela 17 - Unidades de registo de conceções ético-políticas face à assimilação vs. acomodação multicultural .....	178
Tabela 18 - Conhecimento das nacionalidades dos alunos .....	183
Tabela 19 - Unidades de registo de desadequação da organização da escola face às necessidades dos alunos .....	187
Tabela 20 - Unidades de registo de desejabilidade e exequibilidade de tipos de gestão curricular .....	189
Tabela 21 - Unidades de registo de práticas de trabalho colaborativo .....	199
Tabela 22 - Unidades de registo de razões apresentadas pelos participantes para explicar a não existência de mais trabalho colaborativo entre os professores .....	202
Tabela 23 - Unidades de registo sobre tipos de trabalho em equipa visto como necessário pelos participantes .....	203
Tabela 24 - Unidades de registo da atitude dos participantes face ao conhecimento profissional .....	204
Tabela 25 - Unidades de registo sobre reflexividade acerca de gestão curricular e ensino.....	207
Tabela 26 - Unidades de registo de pressupostos da cultura profissional que influenciam o pensamento e a ação dos professores.....	211

## Siglário

AM – Aprendizagem para a Mestria

APA – Apoio pedagógico acrescido

C.E.E. – Comunidade Económica Europeia

EE – Educação Especial

ETA – *Euskadi Ta Askatasuna* (“Pátria Basca e Liberdade”, na língua basca)

E.S.E – I.P.B. – Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Bragança

E.U.A. – Estados Unidos da América

F.D.U.P. – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

F.E.U.P. – Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto

F.L.U.C. – Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna Portuguesa

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NSE – Nova Sociologia da Educação

PAA – Projeto Anual de Atividades

P.A.L.O.P.’s – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PEE – Projeto Educativo de Escola

PCT – Projeto Curricular de Turma

T.P.C. – Trabalho para casa

U.E. – União Europeia

U.T.A.D. – Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

## Introdução

A gestão do desenvolvimento curricular é talvez uma das problemáticas centrais do fenómeno educativo, porque é nas decisões de gestão do currículo tomadas pelos professores que tem início o jogo do ensino e da aprendizagem dos alunos. As escolas de hoje, mesmo em Portugal, caracterizam-se por uma ampla diversidade de públicos, o que induz a necessidade de uma adequada diferenciação curricular. Para além da consciência da centralidade da temática da diferenciação curricular, motivou-nos o facto de a escola em que nos encontramos agora profissionalmente afetos ser constituída por uma elevada percentagem de alunos provenientes de alguns Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (P.A.L.O.P.'s) e um ou outro aluno de etnia cigana e provenientes de países do leste da Europa. De facto, a educação multicultural, como resposta à diversidade cultural da sociedade e da escola, é hoje incontornável no tratamento do outro enquanto indivíduo pertencente a um grupo culturalmente diverso do grupo dominante, problemática filosófico-política com claras implicações educacionais, desde logo no âmbito do currículo e sua gestão e desenvolvimento. Estas duas problemáticas entrecruzam-se em contextos educacionais de uma múltipla e complexa diversidade de públicos.

Assim, o presente estudo procura alcançar dois objetivos gerais: saber como é que os professores gerem o currículo e ensinam num contexto de diversidade cultural, à luz das problemáticas da diferenciação curricular e da educação multicultural; e compreender de que modo as decisões curriculares e as práticas de ensino dos professores são influenciadas pelas suas conceções de diferenciação curricular e educação multicultural e pelas culturas organizacional e profissional. Será que os professores gerem o desenvolvimento curricular e ensinam tendo em conta a diversidade de alunos, com as suas necessidades, características (designadamente culturais) e interesses próprios? De que modo as suas conceções de diferenciação e de multiculturalidade influenciam as suas decisões? Como é que a cultura organizacional e profissional poderá condicionar / potenciar uma diferenciação curricular e uma educação multicultural? Em suma, diante de um contexto de diversidade a vários níveis, inclusive cultural, até que ponto os professores articulam, e que razões apresentam para tal, uma diferenciação curricular, ao nível micro, com uma educação multicultural no intuito de tornar a aprendizagem mais eficaz.

A pertinência do problema é inquestionável, já que a realidade de muitas escolas portuguesas é, hoje, composta por uma elevada diversidade cultural, com alunos oriundos, designadamente, de

P.A.L.O.P.'s, de países do leste da Europa e, entre outros, de alunos de etnia cigana. E parece-nos altamente relevante, já que permitirá compreender as razões subjacentes às conceções, decisões e práticas de desenvolvimento curricular em contexto de diversidade cultural. cremos ainda que, para além do contributo para a consolidação de conhecimento na área em análise, a consecução deste tipo de investigação nesta escola (e noutras), pode levar os professores, em geral, a refletir sobre estas temáticas, constituindo-se assim como um processo, por um lado, de conscientização e, por outro, de mobilização para uma tentativa refletida e crítica de desenvolvimento curricular mais adequado às necessidades, interesses e características, designadamente culturais e sociais dos alunos.

A revisão da literatura que precede o estudo empírico, que deu origem à presente investigação, servirá como pano de fundo a partir do qual brotarão, tanto dilucidações, como questões e problemas, que o estudo empírico levado a cabo procurará contribuir para clarificar. Neste sentido, as duas primeiras partes da presente dissertação constituirão este húmus teórico e numa terceira parte apresentar-se-ão e discutir-se-ão os resultados do estudo empírico efetuado, bem como as metodologias e técnicas adotadas para os alcançar.

A primeira parte da análise será consagrada à contextualização do surgimento da diferenciação curricular e educação multicultural. A finalidade será mostrar os fundamentos do surgimento da diferenciação curricular e da educação multicultural enquanto formas de abordagem do currículo, presentes na literatura especializada, e como se tornaram, ao mesmo tempo, necessárias mas também problemáticas. Adotar-se-á, por isso, tanto uma perspetiva histórica como uma perspetiva problematizadora de análise, a fim de fazer surgir evoluções e desenvolvimentos, que permitam projetar alguma luz sobre as problemáticas, mas também para fazer emergir as grandes questões que entretecem a temática da diferenciação e da multiculturalidade como formas de gestão do currículo, que permitirão uma conscientização mais crítica destas abordagens do currículo. Assim, num primeiro momento, far-se-á uma síntese das principais teorizações do currículo com as suas diferentes perspetivas de análise, no intuito de mostrar as diferentes perspetivas segundo as quais a diferença tem sido concebida. Será pertinente, em seguida, mostrar de que modo condicionalismos sociais, como a massificação do ensino, trouxeram para as escolas mais alunos e com diferenças mais acentuadas e de que modo a diferenciação curricular constituiu uma resposta. Um modo particular de diferença é trazida à discussão pela diversidade cultural dos alunos que, quer por pertencerem a minorias autóctones originariamente constitutivas de algumas nações modernas, quer por via do fenómeno

migratório, vêm assomando às escolas. Mostrar-se-á, pois, como surgiu nos principais países democráticos ocidentais e em que termos se justifica uma educação multicultural, capaz de satisfazer reivindicações de reconhecimento e acomodação das várias minorias étnicas, raciais, religiosas, de gênero, de orientação sexual e estrato social e, assim, promover uma verdadeira justiça e democracia cultural no acesso de todos ao conhecimento.

Estabelecida a necessidade teórica da diferenciação curricular e da educação multicultural, num âmbito mais abstrato, a segunda parte do percurso analítico será dedicada às (im)possibilidades de uma educação diferenciada e multicultural. Trata-se de mostrar como, por um lado, uma certa organização da escola moderna, que persiste desde a sua criação, deu origem não só a uma certa pedagogia transmissiva, desadequada à diversidade dos alunos, mas também como, por outro lado, forjou uma cultura profissional, que, por variadas razões, afastou os professores de um nível de profissionalidade desejável, enquanto autores reflexivos de uma gestão reconstrutiva e diferenciada do currículo, atenta às necessidades, características e interesses dos alunos. Porém, e apesar de todo um conjunto de obstáculos, têm sido feitas algumas tentativas de operacionalização, quer de uma diferenciação curricular não estratificadora, quer de uma educação multicultural capaz de acomodar a diferença no seu valor e, simultaneamente, permitir a todos aceder ao currículo formado pelos saberes sistemáticos e universais.

Finalmente, na última parte do presente estudo, justificar-se-á a metodologia qualitativa seguida, apresenta-se a preparação do estudo, os instrumentos utilizados e os procedimentos de recolha e análise dos dados, bem como se discutirão os resultados do estudo empírico efetuado junto de professores de uma escola com uma ampla diversidade cultural, no intuito de perceber que tipo de gestão curricular empreendem e compreender as razões apresentadas para as decisões tomadas, tendo em conta o contexto de diversidade cultural dos seus alunos e as influências das culturas organizacionais e profissionais.



## I. A necessidade da diferenciação curricular e de uma educação multicultural

[Imaginem a frustração e a raiva que surgem] quando se vê bandos perversos a linchar indiscriminadamente as nossas mães e os nossos pais e a afogar os nossos irmãos e irmãs ao sabor dos seus caprichos; quando se vê polícias cheios de ódio a insultar, pontapear, brutalizar e até matar os nossos irmãos e irmãs negros com total impunidade; quando se vê a esmagadora maioria dos nossos vinte milhões de irmãos Pretos asfixiados numa estreita cela de pobreza no meio de uma sociedade de abastança; quando, de súbito, damos connosco embaraçados para explicar à nossa filha de seis anos a razão pela qual não pode ir ao parque de diversões que acabou de ser publicitado na televisão, e vemos lágrimas rebentar nos seus pequenos olhos quando lhe dizemos que *Funtown* está vedado a meninos de cor, e começamos a ver as nuvens deprimentes da inferioridade a distorcer a sua pequena personalidade.

Martin Luther King, *Letter from Birmingham City Jail* (1963)

O currículo começa a ser problemático e torna-se campo de análise quando a realidade social dos frequentadores das escolas, designadamente de nível secundário, começa a evidenciar uma diversidade, em limite, “insuportável”, na ótica do tradicional currículo homogéneo, hegemónico e uniformemente transmitido a todos.

O mapeamento das principais teorias do currículo permitir-nos-á, num primeiro momento, fazer emergir a forma como as principais teorizações do currículo foram concebendo hipóteses de pensar o currículo e a diferença.

Esse pensamento é reforçado pela realidade social da massificação, que leva para a escola uma ampla diversidade de crianças e jovens, que obrigam, necessariamente, como num segundo momento analítico se pretende mostrar, a uma solução diferenciadora na abordagem curricular, que, porém, se pretende, não segregacionista, mas que inclua todos sem estratificar.

Uma forma muito particular de gizar o currículo no encaixe da acomodação da diferença é, como se mostrará, a educação multicultural, que resulta de uma pressão sociopolítica de diversificação cultural das populações, fenómeno hoje irrecusavelmente característico do mundo globalizado, que vem obrigando o campo da educação, em geral, e do currículo, em particular, a uma reflexão profunda sobre questões de justiça social, equidade, democracia cultural e reconhecimento ativo de identidades diversas, num mundo enriquecido pelo encontro com o outro no respeito pelas suas identidades e diferenças.

## 1. As teorias do currículo e o árduo caminho da acomodação da diferença

Eu sou do tamanho do que vejo e não do tamanho da minha altura. (Fernando Pessoa)

Etimologicamente, o termo “currículo” deriva do substantivo latino *curriculum*, que significa “pista de corridas”, o que lhe dá uma aparência estática (Medeiros, 2006) e aponta para o significado de um «*corpo de aprendizagens comuns* a todos os destinatários da escola ou instituição educadora em causa, a quem compete fazer adquirir, ou “passar”, esse conjunto de aprendizagens» (Roldão, 2003, p. 21). Mas o substantivo *curriculum* deriva do verbo *currere*, que significa “correr”, perspectivando o currículo como algo de dinâmico, como uma atividade permanente (Medeiros, 2006), o que aponta para a significação de currículo como um percurso a seguir, mas como sendo construído socialmente (Goodson, 2001).

A forma como tem sido teorizado o currículo revela a forma como se tem concebido também a integração da diferença no acesso a um corpo de conhecimentos e competências que tem surgido, paradoxalmente, como desejavelmente *comum* a todos. Por muito que uma teoria do currículo dificilmente “descubra” o que é o currículo, antes criando um discurso que institui um determinado currículo<sup>1</sup>, uma teoria do currículo, como qualquer teoria, pretende, de qualquer modo, tornar compreensível, visível para nós, tornando-nos assim maiores na capacidade de vislumbrar mais além a complexidade do mundo, como se pode depreender do verso pessoano que encima o presente capítulo. É, pois, no pressuposto de que a teoria ajuda a ver, num gesto analítico e crítico, que se procurará analisar o modo como as principais teorias do currículo têm concebido e integrado a diferença que vem crescentemente constituindo os seus destinatários.

### 1.1. Teorizações tradicionais do currículo

Uma teoria do currículo é uma análise das questões sobre o que ensinar, a quem, porquê e como (Roldão, 2003, pp. 12-13). Para responder à questão sobre o que ensinar – na perspectiva de

---

<sup>1</sup> Para Silva (2009: 11-17), que adota uma perspectiva pós-estruturalista de análise, uma “teoria”, ao invés de “descobrir” uma realidade dada, antes constrói, institui a própria realidade, já que «é impossível separar a descrição simbólica, linguística da realidade – isto é, a teoria – dos seus “efeitos de realidade”» (p. 11). Uma teoria seria, mais do que “descoberta”, um discurso sobre a realidade, por ela produzida. Uma teoria do currículo, ou seja, um discurso sobre o currículo, reforça Silva, «mesmo que pretenda apenas descrevê-lo “tal como ele realmente é”, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo» (p. 12), que se tornará mais ou menos influente nos profissionais ligados à educação.

Tadeu da Silva (2009, pp. 14-15), questão central numa teoria do currículo<sup>2</sup> –, as teorizações curriculares podem envolver discussões sobre a natureza humana, a natureza da aprendizagem, do conhecimento, da cultura e da sociedade. Apesar do currículo se ter tornado em objeto de estudo especializado apenas no início do séc. XX, nos EUA (Pacheco, 2007, p. 22; Silva, *ibid.*, pp. 12, 22), encontram-se, ao longo da história, teorizações mais ou menos explícitas sobre o conteúdo do ensino escolar.

Assim, embora não sustentado por uma teoria do currículo no sentido técnico, hoje utilizado, o currículo clássico, humanista, que dominou a educação de nível secundário desde a sua institucionalização, herdeiro das “artes liberais”, cuja raiz histórica mais profunda se encontra na Antiguidade Clássica e se prolongou pela organização universitária medieval e renascentista sob a forma do *trivium* (gramática, retórica e dialética) e *quadrivium* (astronomia, geometria, música e aritmética), é sustentado, implicitamente, segundo Tadeu da Silva (*ibid.*, p. 26), por uma “teoria” do currículo. A finalidade última deste currículo humanista era introduzir os estudantes nas grandes obras literárias e artísticas do legado greco-romano e respetivas línguas, partindo do pressuposto de que tais obras, constituindo as mais elevadas realizações do espírito humano, poderiam assim formar os homens nesses ideais. Subjacente a esta conceção do currículo encontra-se uma antropologia filosófica essencialista, que foi procurando, ao longo da história, o modelo essencial de Homem, que a educação deveria desenvolver, num objetivo final de moldar o homem à sua essência. A este essencialismo antropológico acrescenta-se um perenialismo gnoseológico, que concebe o conhecimento como algo estático e permanente (Pacheco, *ibid.*, p. 35), e a conceção, de pendor empirista, da mente humana e da criança como uma página em branco, moldável conforme desejarmos, onde se inscreverá o conhecimento do mestre. O acesso ao saber está reservado a uma elite da classe dominante, que frequentava a escolarização secundária (Silva, *ibid.*, p. 27), ou, na sua versão mais clássica, dirigida aos homens “livres” das classes de proprietários, iniciando-os nas melhores tradições da sua própria sociedade, com o intuito de fomentar a continuidade e a fidelidade e desencorajando a reflexão crítica (Nussbaum, 1997, p. 293). Ao conceber o currículo como um conjunto de conhecimentos perenes e uniformemente transmitidos a uma privilegiada elite, o humanismo clássico deixa, assim, de fora uma imensidão de pessoas, privadas de aprofundar o aprender a ser humano, segundo a mais elevada e dominante conceção essencialista e apriorista de homem.

---

<sup>2</sup> Nesta secção seguiremos de perto as sínteses de Santomé (1995) e Silva (2009) sobre as teorias do currículo, desde a criação do campo, nos E.U.A. do início do séc. XX, até às teorizações pós-modernas de finais do séc. XX.

Segundo Tadeu da Silva (2009, pp. 22-27), as primeiras teorizações do currículo, responsáveis pela constituição de uma teoria do currículo como campo especializado de estudos, atacam este currículo humanista clássico por vários flancos. O modelo tecnocrático de currículo, defendido por Franklin Bobbitt (2004, 1.<sup>a</sup> ed. 1918; 1924; cit. in Silva, *ibid.*) e depois por Ralph Tyler (1949; cit. in Silva, *ibid.*), aponta a excessiva abstração e inutilidade para a vida moderna e para as atividades laborais das competências e conhecimentos veiculados pelo currículo humanista. Nem mesmo os argumentos dominantes no séc. XIX, que justificavam o estudo do Latim numa perspectiva de “exercício mental”, formadoras da mente para aplicação noutras áreas intelectuais, foram poupados às críticas eficientistas de Franklin Bobbitt ou Ralph Tyler. Influenciado pela teoria da organização científica do trabalho de Taylor, Franklin Bobbitt propunha que a escola funcionasse de modo análogo a uma empresa comercial ou industrial: o sistema educacional teria que especificar com precisão os resultados a obter, que métodos utilizar para os alcançar e prever formas de avaliação que permitissem verificar que os mesmos teriam efetivamente sido alcançados. Sob influência das teorias psicológicas que procuravam demonstrar o caráter hereditário da inteligência e propondo o uso dos então muito em voga testes de inteligência e aptidão, Franklin Bobbitt defendia que a escola tinha como função arquitetar as atividades adequadas a formar cada grupo de alunos para o futuro trabalho para o qual estavam predestinados. O conjunto de conhecimentos e competências considerados necessários para exercer com eficiência as ocupações profissionais futuras, faziam do currículo e da escola um excelente meio de controlo social numa sociedade rigidamente estratificada (Obregón, 2010, pp. 30). A questão central do currículo seria uma questão de organização do desenvolvimento curricular, ou seja, nessa perspectiva, uma questão técnica.

Ralph Tyler aprofunda esta perspectiva organizacional e técnica do currículo ao nível do seu desenvolvimento, salientando as necessidades da sociedade como fontes privilegiadas do currículo, bem como os objetivos, que entende deverem ser claramente definidos e estabelecidos em termos de comportamentos observáveis, aliás na esteira do behaviourismo então muitíssimo influente nos E.U.A.. Tal como Franklin Bobbitt proponha um padrão a partir do qual se avaliaria a aprendizagem dos alunos, Ralph Tyler defende que apenas a partir de uma formulação precisa, detalhada e comportamental dos objetivos se pode decidir sobre as outras questões nucleares do currículo, a saber, quais deverão ser as experiências a propiciar aos alunos e como organizá-las.

Tanto a proposta de Franklin Bobbitt como a de Ralph Tyler constituem, pois, uma concepção mecânica do currículo, em que a preocupação continua a ser a de saber, logo que encontrados os conteúdos adequados à sociedade industrial, qual a melhor forma de transmitir tais conhecimentos e competências a todos os frequentadores da escola, de forma homogênea, uniforme, apenas diferenciada em grupos de alunos de classes sociais estratificadas, reduzindo a questão do currículo a uma questão meramente de execução técnica. Esta teorização tecnocrática rege-se, como refere José Pacheco (2007, pp. 35-36), por uma «lógica burocrática do desenvolvimento curricular», uma vez que o currículo «é sinónimo de conteúdos e ou de programas das várias disciplinas e tem por orientação principal o racionalismo académico», ficando-se «pelo campo das intenções, deixando de lado o processo da sua implementação numa dada organização», o que não deixa de a tornar muito próxima da teorização implícita no currículo humanista clássico. Sendo uma questão de especialistas, de concepção centralizada, o desenvolvimento curricular não deixa qualquer margem para uma diferenciação contextualizada.

A par desta concepção conservadora, o surgimento do campo curricular viu emergir uma perspectiva de análise na linha de um outro conjunto de concepções, que colocam a criança no centro da educação e que nascem da crítica fundamental da modernidade, orientadas remotamente pelas ideias pedagógicas de Comênio e Rousseau e pelas práticas e teorias do “Movimento da Educação Nova” de, entre outros, Montessori, Decroly ou Kilpatrick (Monteiro, 2005, pp. 43-115; Trindade, 2010). Foi John Dewey (2002, 1.<sup>a</sup> ed. 1902; 2007, 1.<sup>a</sup> ed. 1916; 2010, 1.<sup>a</sup> ed. 1938) que deu especial relevo à natureza única e singular no processo de ensino e aprendizagem: cada um aprende de forma própria, num ritmo de desenvolvimento próprio, sendo o objetivo da educação fazer expandir o potencial individual, embora John Dewey sempre se tenha preocupado com o processo de socialização e com o papel da escola na adaptação social e a fulcral importância da educação para a democracia (Dewey, 2007). Com a sua reflexão sobre a criança e o currículo, John Dewey (2002) inaugurava, no contexto norte-americano, uma análise mais progressista, mais voltada para a construção da democracia e para o desenvolvimento individual, do que para o funcionamento da economia (Silva, 2009, p. 23). Diferentemente de Franklin Bobbitt ou Ralph Tyler, John Dewey defendia que o currículo deveria ter em conta as experiências e os interesses das crianças, pois a finalidade da educação era mais constituir-se num *locus* de vivência e práxis de princípios democráticos do que propriamente numa preparação para a vida profissional adulta. Antes de mais, segundo John Dewey, temos que nos livrar «da noção prejudicial de que existe um hiato de qualidade (enquanto distinto de grau) entre

a experiência da criança e as várias formas de assunto-matéria que formam a sequência de estudos.» (2002, p. 162) No lugar da oposição conflituosa entre a criança e o currículo, John Dewey propõe, pois, uma continuidade entre a experiência do aluno e o currículo:

Do lado da criança, é uma questão de ver como a sua experiência já contém em si elementos, factos e verdades, do mesmo tipo das que fazem parte dos estudos, e, mais importante, como ela contém em si as atitudes, os motivos e os interesses que dirigem o desenvolvimento e a organização do assunto-matéria para o plano que atualmente ocupa. Do lado dos estudos, é uma questão de os interpretar como conseqüências das forças que dirigem a vida da criança e de descobrir os degraus que intervêm entre a experiência presente da criança e a maturidade mais rica dos estudos. (*Ibid.*, pp. 162-163)

O que John Dewey critica nas concepções humanista clássica e eficientista de currículo, mas também, em jeito de crítica interna, nas próprias concepções progressistas de outros autores da época é, segundo Obregón (2010, p. 38), a ausência de uma teoria da experiência educativa. A experiência educativa, conceito desenvolvido por John Dewey em *Experience and Education* (2010), é aquela geradora de aprendizagens significativas, que promovem o desenvolvimento físico, intelectual e moral do aluno e que criam condições que permitem um desenvolvimento futuro em novas direções. Não são educativas as experiências que reduzem a sensibilidade do aluno, que conduzem à formação de atitudes de descuido e de dispersão intelectual ou que têm um efeito dissuasor sobre a sua personalidade, como critica John Dewey (2002) na educação tradicional, pela sua severidade no esforço, pelo mecanicismo de processos, pela fragmentação dos saberes. O currículo é, pois, entendido como um meio indispensável para proporcionar a autorrealização dos alunos, constituindo os conteúdos apenas formas de pensar e organizar a aprendizagem baseada na experiência do aluno e que permitirão, por isso, mobilizar conhecimentos para situações futuras.

Neste sentido, a crítica fundamental deste modelo progressista ao currículo humanista clássico é igualmente dirigida ao modelo tecnocrático proposto por Franklin Bobbitt e Ralph Tyler: tanto o currículo humanista clássico como o modelo tecnocrático não têm em consideração os contributos da Psicologia na área da infância, distanciando-se dos interesses e experiências das crianças e dos jovens. Apesar de ter em consideração a experiência e os interesses das crianças e dos jovens, a teoria curricular de John Dewey não exerceu a mesma influência na constituição do campo curricular, dominado pelo modelo tecnocrático de Franklin Bobbitt e Tyler (Silva, 2009, pp. 23-24), que atraiu pela sua maior aparência de cientificidade.

## 1.2. Teorizações críticas do currículo

Na década de 70 do séc. XX, fruto das grandes agitações e transformações sociais que vinham dos anos 60, surgem um conjunto de teorias, apelidadas de críticas, que propõem uma abordagem sociológica do currículo (Santomé, 1995; Silva, *ibid.*). Enquanto as teorias tradicionais tomam como inquestionável o *status quo* e concentram-se nas formas de organização e elaboração do currículo, as teorias críticas começam justamente por colocar em questão os pressupostos que subjazem aos arranjos sociais e educacionais: «o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz*» (Silva, *ibid.*, p. 30).

Assim, numa teorização mais genérica sobre o papel da ideologia na vida social, Louis Althusser (1976; cit. in Silva, *ibid.*, pp. 31-32; Santomé, *ibid.*, pp. 58-62) faz uma relação entre ideologia e educação escolar, lançando, deste modo, as bases para as futuras críticas marxistas da educação, designadamente impulsionando as chamadas teorias da reprodução. A sociedade capitalista apenas se manteria através de um processo de reprodução, por um lado, das suas componentes económicas (força de trabalho e meios de produção) e, por outro, da reprodução das suas componentes ideológicas. A escola, mesmo que aparentemente se assuma como neutra, é perspetivada nesta crítica radical como um dos aparelhos ideológicos do estado (a par da religião, da família e dos *media*), que garante a propagação da ideologia<sup>3</sup> dominante através do seu currículo, quer diretamente, por via das matérias que mais facilmente possam veicular crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes (como o conjunto das Ciências Sociais), quer indiretamente, através de disciplinas como Ciências ou Matemática. Para Louis Althusser, a ideologia atua, através da escola, de uma forma discriminatória e seletiva, empurrando as pessoas das classes subordinadas para a submissão e a obediência e continuando a proporcionar às pessoas das classes dominantes a aprendizagem do comando e do controlo, acabando por excluir da escola as crianças das classes mais desfavorecidas antes de estas chegarem aos níveis onde são aprendidos os conhecimentos e competências próprios das classes dominantes.

Samuel Bowles e Herbert Gintis (1976; cit. in Silva, 2009, pp. 32-33; Santomé, 1995, pp. 62-77) dão mais um passo nesta perspetiva de análise da escola como reprodução social, propondo a teoria da correspondência: o sistema educativo, através das suas relações sociais, é uma réplica do sistema económico de matriz capitalista e das suas relações sociais de produção, constituindo

---

<sup>3</sup> Ideologia é entendida, neste contexto de análise marxista, como o conjunto de crenças que conduzem à aceitação das estruturas sociais existentes como boas e desejáveis (Silva, *ibid.*, p. 31).

a escola a principal estratégia socializadora utilizada pelas sociedades capitalistas para reproduzir o modelo económico-social vigente, acentuando as desigualdades.

Uma das teorizações centrais desta perspetiva sociológica do currículo é a teoria da reprodução cultural de Pierre Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 1970; cit. in Silva, *ibid.*, pp. 33-36; Santomé, *ibid.*, pp. 90-99), que, embora se afastando da análise marxista, continua a centrar-se no conceito de reprodução para perspetivar a escola como sistema de reprodução cultural: há uma primeira aculturação efetuada na família, que se ergue como a principal condicionante das possibilidades futuras de apropriação de “capital de cultura”, que irá ser oferecido pela instituição escolar.

Entretanto, nos E.U.A., insurgem-se também contra a conceção técnica do currículo um grupo de autores no campo da educação que, influenciados por teorias sociais vindas, por um lado, da fenomenologia e da hermenêutica, e, por outro, do marxismo e da teoria crítica da Escola de Frankfurt, propõem uma reconceptualização do currículo (Silva, 2009, pp. 37-44). O currículo entendido como uma atividade meramente técnica precisava de ser questionado e submetido à crítica e as categorias naturalizadas<sup>4</sup> com as quais se compreendia o mundo social, e em particular o mundo da pedagogia e do currículo, precisavam de ser desnaturalizadas. Os autores mais na linha da fenomenologia e da hermenêutica, ao contrário dos marxistas, que se vieram a demarcar do movimento, assumiram que a necessária desnaturalização das categorias com as quais se vinha lendo o mundo social passaria por uma metodologia interpretativa e autobiográfica, na qual se colocasse o foco numa perspetiva mais pessoal e subjetiva. Também muito influenciado pela Psicanálise, William Pinar destaca-se neste movimento de reconceptualização, utilizando o método autobiográfico para investigar o modo como a nossa subjetividade e identidade são formadas. Destacando o verbo *currere* na etimologia da palavra “currículo”, William Pinar mostra que o currículo, não sendo algo de estático, mas de dinâmico, é algo que deve ser serenamente percorrido e não se deve limitar à vida escolar mas a toda a nossa vida:

O método *currere* – a forma infinitiva de *curriculum* – não promete reparações rápidas. Pelo contrário, este método autobiográfico pede-nos que abrandemos, que nos recordemos e até reentremos

---

<sup>4</sup> A “naturalização” é um conceito sociológico que define o fenómeno segundo o qual um conjunto de situações sociais são tomadas, por força da ação de um discurso ideológico de convencimento, como naturais, como pertencendo à ordem natural das coisas, quando, na realidade, são artificialmente criadas pelos seres humanos, podendo, portanto, ser alteradas. Este fenómeno de naturalização de concepções, arranjos políticos, situações ou instituições sociais tende a ocultar o desconhecido no familiar (Bourdieu & Passeron, 1970; cit. in Roldão, 2010, p. 13), tornando difícil a sua “desnaturalização” – desconstrução crítica que transforma o percebido como “natural” em criação problematizável e mutável do ser humano.

no passado e que imaginemos o futuro de forma meditativa. Então, devagar e ao próprio ritmo, analisa-se a própria experiência do passado e as fantasias do futuro, de modo a compreender melhor, com mais complexidade e subtileza, a nossa própria submersão no presente. (Pinar, 2007, pp. 21)

Só o método autobiográfico permite focalizar o concreto, o singular, o situacional e o histórico da nossa vida, constituindo esse percurso uma formação transformativa do próprio eu. Importante num processo de formação de docentes, aliás, únicos exemplos apresentados nesta literatura (veja-se Pinar, 2007, *passim*<sup>5</sup>), é menos clara, no entanto, como refere Tadeu da Silva (*ibid.*, pp. 44), a sua aplicação como abordagem curricular única na educação de crianças e jovens. Ainda assim, é uma abordagem crítica que claramente salienta o carácter único da vida de cada indivíduo, por muito que em constante relação com os outros, e a importância do seu singular percurso refletido num currículo entendido como *currere*.

Perspetivas mais marxistas do movimento inicial de reconceptualização encontram-se em Michael Apple e Henry Giroux (Silva, 2009, pp. 39, 45-49). Michael Apple (2006) centra-se mais no questionamento do currículo e do conhecimento escolar e defende que há uma ligação estrutural entre a forma como a economia na sociedade capitalista e o currículo estão organizados, já que a sociedade capitalista, seguindo a análise marxista clássica, gira em torno da dominação da classe dos que controlam a propriedade dos recursos materiais sobre a classe dos que detêm a força do trabalho, afetando tudo quanto ocorre noutras esferas sociais, como a educação e a cultura. Como há sempre contestação a esta dominação, a sociedade capitalista cria hegemonia sobre os dominados contestatários, através de um forte convencimento ideológico que mantem a sua dominação. Ao contrário dos tecnicistas e eficientistas como Franklin Bobbitt e Ralph Tyler, que pressupõem o currículo como um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos, organizado através de um processo de seleção fundado nas fontes imparciais da filosofia e dos valores supostamente consensuais da sociedade, para Michael Apple (*ibid.*) o currículo é constituído por um corpo de conhecimento particular, selecionado com base nos interesses particulares de classes e grupos dominantes. A questão central não é epistemológica – qual o conhecimento *verdadeiro* –, mas sim sociológica – que conhecimento é *considerado* verdadeiro; porquê este conhecimento e não outro, quais as razões pelas quais é considerado mais importante e, em última análise, a quem interessa este conhecimento. Este questionamento crítico desemboca na questão, central para a análise de Michael Apple (*ibid.*), das relações entre

---

<sup>5</sup> «Por vezes polémico, este livro para formar professores prospectivos e praticantes que pedem que os alunos questionem o presente histórico e a sua relação com ele e, ao fazê-lo, constroem o seu próprio entendimento acerca do que significa ensinar, estudar, tornar-se “educado”.» (*ibid.*, p. 18)

currículo e poder – que relações de poder estão subjacentes no processo de seleção do conhecimento que dá corpo a este currículo? Para além do papel do currículo no processo oculto de reprodução cultural e social, salientado por autores como Louis Althusser e Pierre Bourdieu, Michael Apple traz à discussão a importância do “currículo oficial”, do conteúdo explícito do currículo. A supremacia do conhecimento técnico no currículo, face a outros tipos de conhecimento como o estético ou artístico, deve-se à pressão da economia capitalista, dominada ideologicamente pelas classes mais favorecidas e, por isso, concedendo maior prestígio a esse tipo de conhecimento. Mas este convencimento ideológico não é feito sem oposição, conflito e resistência, e, por isso, o currículo torna-se num campo contestado, numa luta entre valores, significados e propósitos sociais. A centralidade atribuída às relações de poder no seio do currículo – apenas compreendido e transformado através desta perspectiva – fez das análises de Michael Apple um dos primeiros grandes contributos para politizar a teorização sobre o currículo, retirando-a assim de uma tão desejada, mas artificiosa neutralidade epistemológico-técnica.

Henry Giroux (*apud* Silva, 2009, pp. 51-56), apropriando-se de conceitos desenvolvidos por autores da Escola de Frankfurt, critica a racionalidade técnica e utilitária e o positivismo das perspectivas dominantes sobre o currículo. O modelo tradicional e técnico de currículo, ao centrar-se em critérios de eficiência e racionalidade burocrática, não leva em consideração o carácter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e também do conhecimento, presente no currículo. Esta miopia epistemológica das teorias tradicionais sobre o currículo, assim como o próprio currículo, contribuem, segundo Henry Giroux, para a reprodução das desigualdades e das injustiças sociais. Mas o currículo é também espaço de contestação e deve ser uma oportunidade única, se devidamente politizado, para a libertação e emancipação dos mais desfavorecidos. Na glosa de Tadeu da Silva (*ibid.*, pp. 54), «é através de um processo pedagógico que permita às pessoas se tornarem conscientes do papel de controlo e poder exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais que elas podem se tornar emancipadas ou libertadas de seu poder e controlo.» Para Henry Giroux, a escola e o currículo devem ser uma “esfera pública” democrática, onde os estudantes desenvolvam as suas competências de discussão e debate e os professores não devem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como “intelectuais transformadores”.

Também Paulo Freire (1970; 2012) apresenta um contributo importante para a análise do currículo, procurando incorporar a voz dos oprimidos num currículo verdadeiramente

emancipatório. A crítica central ao currículo tradicional, desenvolvida a partir da sua obra mais influente, *Pedagogia do Oprimido*, de 1970, pode ser sintetizada no conceito de “educação bancária”. Trata-se de um tipo de educação baseada na concepção epistemológica que vê o conhecimento como um conjunto de informações e factos que são transferidos do professor para o aluno; conhecimento é algo que existe fora e independentemente das pessoas envolvidas no ato pedagógico, que, por isso, se confunde com um ato de depósito bancário. Para Paulo Freire (1970), o caráter verbalista, dissertativo e narrativo do currículo tradicional baseia-se numa concepção do conhecimento completamente desligado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer. Nesta concepção bancária da educação, o professor exerce sempre um papel ativo de transmissão e o aluno queda-se por um papel passivo de receção. Paulo Freire (*ibid.*) contrapõe uma “educação problematizadora”, baseada na sua concepção de conhecimento de cunho fenomenológico: o conhecimento é sempre conhecimento de alguma coisa, é sempre um ato intencional, está sempre dirigido a alguma coisa; o mundo é sempre um “mundo para nós”. Por outro lado, conhecer é um ato intersubjetivo e não isolado, é um ato dialógico de sujeitos ativos diante do mundo, que não é simplesmente comunicado ou transmitido, como na educação bancária, mas antes professor e aluno criam, dialogicamente, um conhecimento do mundo, cabendo ao professor uma consciência crítica muito clara de que «ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção» (Freire, 2012, p. 55). Segundo a metodologia indicada por Paulo Freire para a elaboração de um currículo gerador de uma “educação problematizadora”, deve ser a própria experiência dos alunos a fonte primária onde os especialistas disciplinares, os professores e os próprios alunos devem encontrar os “temas significativos” ou “temas geradores” que constituirão o “conteúdo programático” do currículo (no caso de Paulo Freire, dos programas de educação de adultos). Igualmente central no pensamento de Paulo Freire é a sua concepção de cultura: como conhecer é edificar a “consciência de alguma coisa”, essa consciência não implica apenas a consciência do mundo, mas também a consciência de si mesmo; a cultura é, pois, uma criação e produção da consciência humana. Nesta concepção freireana de cultura não há uma distinção de grau entre cultura erudita e popular, elevada e baixa cultura; não há qualquer critério filosófico ou estético para definir a cultura; a cultura é simplesmente o resultado de qualquer trabalho humano – por isso, ao invés de “cultura”, faz mais sentido falar em “culturas” (*ibid.*, p. 78).

A consequência óbvia desta concepção de cultura para a organização curricular esbata a importância hegemónica de “obras de excelência da cultura humana” e, antecipando a influência

dos Estudos Culturais, concebe a “cultura popular” como um conhecimento que legitimamente deve fazer parte do currículo. No entanto, pelo menos nos últimos escritos de Paulo Freire, como em *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (2012), isto não significa negar a importância cultural de formas mais críticas de compreender o mundo, com as quais os mais desfavorecidos devem poder enriquecer as suas experiências e concepções mais ingênuas. O que é necessário, segundo o autor brasileiro, é proceder pedagogicamente a partir da própria cultura dos alunos:

Respeitar a leitura de mundo do educando não é também um jogo tático com que o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando. É a maneira correta que tem o educador de, *com* o educando e não *sobre* ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo. (...) No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica. (p. 106)

Com a concepção libertadora e emancipatória de educação, como aprendizagem da consciência do *seu* mundo em diálogo intersubjetivo com o outro em busca de uma inteligibilidade mais crítica de mundo, e as consequências da sua concepção de cultura plural, Paulo Freire iluminou um caminho de esperança para a formação de um currículo que integre os mais desfavorecidos e maltratados pela história e pela sociedade das desigualdades e os torne «arquitetos de sua própria prática cognoscitiva» (*ibid.*, p. 107).

Em Inglaterra, a crítica ao currículo tradicional fez-se no âmbito mais estrito da sociologia, com um grupo de sociólogos que propunham uma Nova Sociologia da Educação (NSE), do qual se destacam Michael Young<sup>6</sup> e Basil Bernstein (*apud* Silva, 2009, pp. 65-70). O estudo sociológico sobre o fracasso escolar das crianças e jovens da classe operária focalizava-se então exclusivamente nas variáveis de entrada (classe social, rendimentos, situação familiar) e de saída (resultado dos testes escolares, sucesso ou fracasso escolar), esquecendo o que ocorria entre esses dois pontos. Tomando o currículo tradicional como dado, a antiga sociologia procurava saber apenas se os alunos tinham ou não sucesso nesse currículo. Para os autores da NSE havia que questionar a própria natureza do conhecimento escolar ou mesmo o papel que o currículo poderia ter na produção daquelas desigualdades. O ponto de partida para o programa da NSE – tal como enunciado pelo líder do movimento, Michael Young, na introdução da obra coletiva *Knowledge and Control* (1971) – era uma sociologia do conhecimento que teria a função de

---

<sup>6</sup> A partir da década de 90 do séc. XX, as análises sociológicas de Young viriam a entrar numa fase menos marxista, como adiante se verá.

mostrar o carácter socialmente construído das formas de consciência e de conhecimento, bem como suas estreitas relações com estruturas sociais, institucionais e económicas. O que Michael Young critica é o facto de se tomar como naturais, como algo dado e inquestionável, as categorias curriculares, pedagógicas e avaliativas utilizadas pela teoria educacional e pelos professores. Era necessário “desnaturalizar”, questionar e mostrar o carácter histórico, social e, portanto, contingente e arbitrário dessas categorias. Para a NSE, o que importa não é saber como se aprende, nem qual é o conhecimento verdadeiro; o importante é, antes de mais, saber o que *conta* como conhecimento, o que é *tomado* como conhecimento verdadeiro e porquê. Já que o currículo é um campo de disputas sobre que conhecimentos devem integrá-lo, sendo o currículo uma invenção social, Michael Young (*ibid.*) propõe que se deveria perguntar pelos valores e interesses sociais que estão de facto envolvidos neste processo de seleção e construção curricular, ou seja, portanto, quais as verdadeiras ligações entre currículo e poder, entre a forma como o conhecimento está organizado e a forma como o poder se encontra distribuído. Apesar de ter vindo a perder influência a partir da década de oitenta do século passado, a NSE teve o mérito de somar mais um contributo na desconstrução do currículo tradicional, ao mostrar o carácter socialmente construído do conhecimento e, portanto, do currículo, e os ímpetus de poder que regem tal construção, excluindo sempre os mais desfavorecidos do acesso ao conhecimento e perpetuando o poder dos mais favorecidos por via de um acesso privilegiado.

Quanto a Basil Bernstein (2009; Silva, *ibid.*, pp. 71-76), centrou a sua análise menos naquilo que é transmitido e mais na forma como é transmitido. A sua preocupação é procurar saber de que modo o currículo está estruturalmente organizado e, nesse sentido, Basil Bernstein vislumbra dois tipos de organização estrutural do currículo: um currículo tipo coleção, no qual as áreas de conhecimento estão fortemente separados e isolados, sem permeabilidade entre si; e um currículo integrado, onde as distinções entre as diferentes áreas são muito menos marcadas e a sua organização é regida por um princípio abrangente ao qual se subordinam todas as áreas que o compõem. Um currículo tradicional, organizado em torno de disciplinas académicas tradicionais, tem fronteiras muito mais marcadas, sendo assim fortemente “classificado” (quanto maior o isolamento, maior a “classificação”), enquanto um currículo mais interdisciplinar será mais fracamente “classificado”, ou seja com menor isolamento e fronteiras mais esbatidas. A classificação é, na perspetiva de Basil Bernstein, uma questão de poder, pois diz o que é legítimo ou ilegítimo incluir no currículo e de que modo ele deve estar organizado em termos de relações entre as várias áreas do conhecimento. Mas para Basil Bernstein, as questões de avaliação e,

sobretudo, de pedagogia também são importantes, pois a análise do que torna válida uma certa organização do conhecimento não se pode desligar das questões de saber o que constitui uma transmissão e avaliação válidas do conhecimento. Neste sentido, Basil Bernstein propõe que, independentemente da sua organização ser mais ou menos classificada, há variações na forma como o currículo é transmitido: o aluno pode ter mais ou menos controlo sobre o ritmo da transmissão, os objetivos a atingir podem estar mais ou menos explícitos, a divisão do espaço ser mais ou menos rígida, os critérios de avaliação mais ou menos explícitos. Basil Bernstein chama a esta característica do processo de transmissão “enquadramento”: quanto maior o controlo do processo de transmissão por parte do professor, maior o enquadramento; assim, o ensino tradicional tem um forte enquadramento, ao passo que o ensino mais centrado no aluno, um fraco enquadramento. Portanto, o controlo está associado ao enquadramento, isto é, ao ritmo, ao tempo, ao espaço da transmissão. A análise sociológica que Basil Bernstein faz do currículo completa-se com o seu importante conceito de “código”. O “código” é a gramática de classe, adquirida de modo diferente pelas pessoas conforme a classe social a que pertencem, determinada pela posição que ocupam na divisão social do trabalho e que lhes permite distinguir entre os diferentes contextos, distinguir os significados relevantes em cada contexto e como expressar publicamente esses significados. Ora, a posição ocupada na divisão social determina o tipo de código aprendido, o que determina, por sua vez, a consciência da pessoa, o que pensa e, portanto, os significados que produz na interação social. Daí, Basil Bernstein ter distinguido entre dois códigos culturais diferentes: o código elaborado, em que os significados produzidos pela pessoa nas interações sociais são relativamente independentes do contexto local, e o código restrito, em que os significados estão muito mais dependentes do contexto. Aprende-se o código em diversas instâncias sociais, como a família e a escola, de forma implícita, através da vivência das estruturas sociais. Uma vez que na educação essas estruturas se expressam através do currículo, da pedagogia e da avaliação, a aprendizagem do tipo de código depende da maior ou menor classificação do currículo e maior ou menor enquadramento da pedagogia. O inestimável contributo de Basil Bernstein encontra-se justamente nesta sua conceção dos códigos sociais, que usou para ler a realidade social e educacional, a partir dos anos sessenta em Inglaterra, marcada, por um lado, pelo problema dos maus resultados das crianças da classe operária e, por outro, pelas reformas em curso que pretendiam esbater as divisões entre o ensino académico tradicional, dirigido às classes dominantes, e o ensino profissionalizante, pensado para a classe operária. Por um lado, Basil Bernstein alertou para a discrepância entre o código elaborado

suposto pela escola e o código restrito das crianças da classe operária, que poderia estar na origem do seu fracasso escolar. Por outro lado, colocou em questão o papel supostamente “progressista” das então em voga pedagogias centradas na criança, por estas apenas mudarem os princípios de poder e controlo no interior do currículo, deixando intocados os princípios de poder da divisão social. O contributo fundamental de Basil Bernstein para a análise do currículo reside em continuar a sublinhar a necessidade de uma perspetiva sociológica de compreensão do currículo, já que se torna necessário saber qual a efetiva importância da diferença de códigos, que pode tornar indecifrável o discurso da escola para muitos dos seus alunos de identidade cultural e social diferenciada.

### **1.3. Teorizações pós-críticas do currículo**

Algumas daquelas perspetivas teóricas sobre o currículo evoluíram para um conjunto de teorias que Tadeu da Silva (*ibid.*) apelida de “pós-críticas”, no sentido de que vão além de um conjunto de críticas que mostram como a identidade social de classe tem repercussões injustas no currículo e a alargam a outros fatores que concorrem para um maior entendimento das bases sociais da epistemologia e, portanto, do currículo e da diferença. Além de mostrarem como a diferença tem sido obnubilada no prolongamento de uma tradição curricular incapaz de a incorporar, estas teorias trazem para primeiro plano um conjunto de possibilidades de arquitetura curricular constituída pelas várias identidades culturais, no sentido de emprestar uma maior justiça social ao currículo escolar como fonte de ampliação e desenvolvimento das múltiplas identidades.

Na segunda metade do séc. XX, era por excelência da crescente conscientização do facto da diversidade cultural constitutiva do mundo contemporâneo, surge, sobretudo nos países mais desenvolvidos, uma ampla problemática em torno da acomodação mais justa para os variados grupos culturais, que ficou conhecida por multiculturalismo (Silva, *ibid.*, pp. 85-90). Nos E.U.A. essa problemática surge como uma questão educacional e curricular: os grupos culturais subordinados (mulheres, negros, homossexuais) colocam em questão o cânone literário, estético e científico do currículo universitário como suposto veículo de uma cultura comum, que é visto, outrossim, como uma cultura particular, a cultura do grupo cultural, social e economicamente dominante (do homem branco, europeu, heterossexual). Como já havia mostrado a Antropologia, dada a ausência de um critério transcendental a partir do qual se possa julgar a superioridade ou

inferioridade de uma cultura, não se pode estabelecer qualquer hierarquia entre as culturas, todas elas tornando-se epistemológica e antropologicamente equivalentes. O currículo deveria, pois, incluir uma amostra que fosse representativa das contribuições das diversas culturas subordinadas. A partir deste húmus teórico comum, várias teorizações haveriam de arguir uma maior atenção à diferença na hora de decidir o que ensinar. De qualquer modo, a perspetiva multiculturalista do currículo radicaliza, segundo Tadeu da Silva (2009, p. 90), duas questões centrais: por um lado, a questão de saber o que conta como conhecimento, já que tem mostrado que as desigualdades ao nível da educação e do currículo não se devem apenas a questões sociais, mas também a questões de género, raça, etnia, sexualidade, em suma, questões de identidade cultural; e, por outro, a questão da igualdade, que não pode mais ser vista apenas ao nível do acesso a um currículo hegemónico tradicional, mas há que empreender uma modificação substancial do currículo que reflita as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria<sup>7</sup>.

O contributo da teorização feminista (*apud* Silva, *ibid.*, pp. 91-97) para uma mais complexa compreensão do currículo consiste na análise do papel do género na produção das desigualdades. Os mecanismos de poder das sociedades modernas seriam movidos não apenas pelo capitalismo, mas também pelo patriarcado: uma profunda desigualdade dividiria a sociedade entre os homens, detentores de uma parte substancial dos recursos materiais e simbólicos da sociedade e as mulheres, desde sempre numa situação de submissão; o currículo e a educação não escapam a esta divisão desigual. As preocupações começaram por se situar ao nível do acesso desigual à educação, com as mulheres de inúmeros países com níveis de educação bastante mais baixos do que os homens, com disciplinas e matérias escolares consideradas naturalmente masculinas e outras naturalmente femininas e profissões abertas exclusivamente aos homens e vedadas a qualquer intromissão feminina. O currículo limitava-se a reproduzir os estereótipos sociais, reproduzindo, por sua vez, as desigualdades de género. Numa segunda fase de análise feminista do currículo, a questão não era tanto aumentar as condições de acesso das mulheres ao currículo patriarcal, mas sim transformar radicalmente esse próprio currículo, de modo a refletir os interesses e experiências das mulheres. Estas análises têm vindo a questionar a aparente neutralidade dos arranjos sociais e formas de conhecimento que têm sido apresentadas como refletindo a história e a experiência do ser humano. Afinal, a sociedade está construída em torno de características eminentemente masculinas, sobretudo, o próprio conhecimento científico, que

---

<sup>7</sup> Esta problemática será alvo de análise mais aprofundada no capítulo 3. Diversidade cultural e educação.

supõe uma separação entre sujeito e objeto, em que o primeiro domina o segundo, o homem domina a natureza, em que contende mente e corpo, razão e afeto, cognição e desejo. A perspectiva feminista implica, pois, uma revolução epistemológica, que amplia a ideia desenvolvida na linha do marxismo e da sociologia do conhecimento, segundo a qual a epistemologia é sempre uma questão de posição: dependendo da posição social (que envolve não só a pertença de classe, mas também a identidade de género) em que a pessoa se situa, assim terá acesso a determinados conhecimentos e não a outros. Esta revolução epistemológica tem naturalmente implicações ao nível do currículo. Por ser concebido segundo a lógica da epistemologia dominante, o currículo tradicional é expressão da cosmovisão masculina: valorização da separação entre sujeito e conhecimento (objetividade), valorização da racionalidade e da lógica, do domínio e do controlo, da ciência e da técnica, do individualismo e da competição. O currículo tradicional esquece, assim, a importância das conexões entre quem conhece e o que é conhecido (intersubjetividade), das ligações pessoais, da intuição e do pensamento divergente, das artes e da estética, do comunitarismo e da cooperação, mundo axiológico característico da experiência e dos interesses das mulheres. A proposta da literatura feminista é a de construir currículos que refletissem, de forma equilibrada, tanto a experiência feminina como a masculina, permitindo a todos que cultivassem características que, estereotipicamente, são atribuídas a apenas um dos géneros, embora se sublinhe que algumas características tipicamente masculinas são menos desejáveis do que as femininas, como, por exemplo, a necessidade de controlo e de domínio. As teorizações feministas procuraram mostrar não apenas que as questões de género têm implicações epistemológicas, mas também que «o currículo é, entre outras coisas, um artefacto de género: um artefacto que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de género» (Silva, 2009, p. 97).

A teoria *queer* (*ibid.*, pp. 105-109) prossegue e radicaliza a crítica feminista à estabilidade e fixidez da identidade, agora no âmbito da identidade sexual. *Queer*, usado em sentido depreciativo pelo mundo heterossexual para designar os homossexuais, sobretudo masculinos, foi adotado com um sentido positivo como forma de autoafirmação pelos movimentos LGBTQ<sup>8</sup>, já que o seu significado – “estranho”, “esquisito”, “incomum”, “fora do normal”, “excêntrico” – não tem que ter uma conotação valorativa estritamente sexual, mas sim uma atitude problematizadora. A teorização *queer* pretende provocar uma reconceptualização da identidade

---

<sup>8</sup> Os movimentos de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais, a que se acrescentou o termo mais genérico *Queer/Questioning* (LGBTQ) são movimentos sociais que defendem a aceitação plena de direitos destas pessoas na sociedade.

sexual e, indiretamente, da identidade cultural e social – através da “estranheza”, pretende-se perturbar a tranquilidade da “normalidade”. Tal como a teoria feminista enfatiza o facto das identidades feminina e masculina serem histórica e socialmente construídas (daí o conceito de género, que concebe aquelas identidades para além dos referentes puramente biológicos e físicos), a teoria *queer* estende a hipótese da construção social para o domínio da sexualidade. Tal como acontece com a identidade de género, também a identidade sexual não é definida exclusivamente pela biologia e, por isso, não tem nada de fixo, imutável, sendo, pelo contrário, dependente da significação que lhe é dada – é, pois, uma construção social. E neste sentido, a teoria *queer* abrange também a epistemologia, porquanto a finalidade é fazer-nos pensar *queer* (homossexual, mas também “diferente”) e não *straight* (heterossexual, mas também “quadrado”), obrigando-nos a «considerar o impensável, o que é proibido pensar, em vez de simplesmente considerar o pensável, o que é permitido pensar» (*ibid.*, p. 107). Pensar *queer* é, pois, questionar, problematizar, contestar todas as formas normalizadas (e normalizadoras) de conhecimento e de identidade. Uma pedagogia *queer* procura, como sintetiza Tadeu da Silva (*ibid.*, p. 108), «questionar os processos institucionais e discursivos, as estruturas de significação que definem, antes de mais nada, o que é correto e o que é incorreto, o que é moral e o que é imoral, o que é normal e o que é anormal». Neste sentido, Britzman (1998, p. 211; cit. in Sousa, 2010, p. 38) analisa a possibilidade de «as teorias *gay* e lésbicas [poderem] tornar-se relevantes não apenas para aqueles que se identificam como *gays* e lésbicas, mas também para aqueles que não se identificam». O papel da teoria *queer* na problematização da normalidade é para a autora uma referência na abordagem à diferença, propondo que os estudos *gay* e lésbicos proporcionem uma abordagem para repensar os fundamentos do conhecimento e da pedagogia (*ibid.*).

Tal como as questões de género e identidade sexual alargam a compreensão das desigualdades e relações de poder no currículo, as teorizações sociológicas e políticas começaram a prestar também atenção às questões de raça e etnia como fatores explicativos daquelas desigualdades (Silva, *ibid.*, pp. 99-104). O desafio era agora descrever e explicar as complexas inter-relações entre os vários fatores (classe, género, raça e etnia), que se cruzam na produção das hierarquias sociais. Se este desafio se iniciou com questões de acesso, analisando o persistente fracasso escolar das crianças pertencentes a grupos étnicos e raciais minoritários, logo se deslocou, por impulso das análises pós-estruturalistas e dos Estudos Culturais, para o questionamento do próprio conteúdo curricular, que passou a ser problematizado como sendo racialmente enviesado. As categorias de raça e etnia são construções sociais, que enraízam historicamente nas relações

de poder hegemónico dos colonizadores (supostamente superiores culturalmente) sobre os povos colonizados (supostamente inferiores) e que, apesar de terem “perdido” toda a fundamentação científica, não deixaram de manter um forte significado político e social, continuando a ser responsáveis pela construção das identidades raciais e étnicas. Dado este vínculo entre conhecimento, identidade e poder, as categorias de raça e etnia têm um forte caráter heurístico numa análise crítica do currículo. O texto curricular (programas, orientações, manuais, aulas, rituais, datas festivas e comemorativas) é composto por narrativas nacionais, étnicas e raciais, que celebram mitos originários da nação, confirmam privilégios das identidades dominantes e tratam os dominados como exóticos ou folclóricos e, em última análise, conservam as marcas da herança colonial. Neste sentido, o currículo é um texto racial – as crianças e jovens aprenderão a ser e estar na sociedade conforme tais narrativas raciais que compõem o currículo lhes ensinam.

É esta interligação, e a necessidade da sua desconstrução, entre conhecimento, poder e identidade, que se pode encontrar nos contributos para a análise do currículo vindos das abordagens pós-estruturalistas, pós-colonialistas e dos Estudos Culturais, numa postura pós-moderna que pretende transcender os conceitos modernos de sujeito, objetividade, conhecimento. Prosseguindo as análises sociológicas com base no conceito de estrutura, mas ampliando a centralidade da linguagem, transformando o caráter fixo do significado em fluidez, indeterminação, incerteza e radicalizando o conceito de diferença, os autores pós-estruturalistas aprofundam a crítica ao sujeito do humanismo e da filosofia da consciência, que marcou a modernidade e a sua racionalidade científico-técnica. Os autores que mais consensualmente se podem considerar na linha pós-estruturalista de análise são Michel Foucault e Jacques Derrida (Silva, *ibid.*, pp. 120-122). Michel Foucault (2002; 1.<sup>a</sup> ed. 1975) radicaliza o caráter inventado do sujeito, já presente no estruturalismo, sublinhando que não existe sujeito, a não ser como resultado de um processo de produção cultural e social. O louco, o prisioneiro, o homossexual não são expressão de um estado prévio, originário; pelo contrário, eles recebem a sua identidade a partir dos aparatos discursivos e institucionais que os definem como tal. Ou seja, o sujeito é o resultado da ação dos dispositivos de poder, responsáveis pelo processo de constituição dos vários tipos de sujeito que somos. Entretanto, o poder não é para Michel Foucault, como no marxismo, algo que se possui, algo fixo, que parte de um centro, mas sim uma relação, é móvel e fluido e é omnipresente. Também diversamente do marxismo, para Michel Foucault o saber não está fora do poder, não é a alteridade do poder. Poder e saber são, antes, mutuamente dependentes: não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder, bem como não

há poder que não utilize o saber, sobretudo como conhecimento dos indivíduos submetidos a esse poder.

Já Jacques Derrida (1979; 1.<sup>a</sup> ed. 1967) centrou a sua reflexão no conceito de *différance*, no intuito de ampliar e radicalizar o alcance do conceito de diferença. *Différance* remete para a ideia de “diferir”, “adiar” e como não existe qualquer diferença de pronúncia em francês entre *différance* e *différence* (“diferença”), Jacques Derrida vai mais além na ideia de Saussure de que a existência de um determinado significado depende da diferença que ele estabelece com outros significados e defende que o significado não é nunca, definitiva e univocamente, apreendido pelo significante, não está nunca presente nele, a sua presença é incessantemente adiada, diferida, está sempre mais além, sempre por vir. Jacques Derrida chama ainda a atenção para a oposição fundamental, na tradição filosófica ocidental, entre linguagem oral e linguagem escrita: a escrita sempre foi concebida como uma forma derivada, secundária da oralidade, expressão da nossa interioridade, da nossa consciência, da nossa subjetividade. Jacques Derrida questiona esse pressuposto da identidade entre consciência e linguagem oral, recusando que a linguagem oral seja a consciência em estado puro, uma vez que a linguagem oral é já sempre, exatamente tal como a escrita, significante, estando o significado sempre adiado, por vir. Na medida em que, tanto o sinal com o qual registamos a palavra no papel, como o sinal com o qual pronunciamos oralmente a mesma palavra são formas de registo, de inscrição, portanto, ambos significantes, não existe qualquer diferença ontológica essencial entre eles. Por esta via, Jacques Derrida critica também fortemente o conceito de sujeito do humanismo e da filosofia da consciência.

Embora não se podendo falar propriamente de uma teoria pós-estruturalista do currículo, segundo Tadeu da Silva (*ibid.*, pp. 123-124), muitos autores, como Cherryholmes e Popkewitz, têm encarnado uma atitude pós-estruturalista nas suas análises do currículo, enfatizando a indeterminação e incerteza do conhecimento, já que o significado é cultural e socialmente construído: um determinado significado é o que é, não porque corresponda a um objeto fora do sujeito, segundo a velha teoria da verdade como correspondência, mas sim porque ele foi social e culturalmente assim definido. Como campos de significação, o conhecimento e o currículo são também caracterizados pela sua incerteza e a sua ligação a relações de poder. Sob influência das análises de Michel Foucault, uma atitude pós-estruturalista não questiona apenas a concepção de “verdade” como correspondência, que molda o currículo existente, mas abandona a ênfase na noção de verdade, substituindo-a pela análise do processo segundo o qual algo é considerado como “verdade”. Sob influência de Jacques Derrida poder-se-ia também questionar onde,

quando, por quem foram inventados os “significados transcendentais” ligados à religião, à pátria, à política, à ciência, que surgem no currículo. Ainda na perspectiva derridiana, uma análise pós-estruturalista empenhar-se-ia em desconstruir os antagonismos de que é feito o conhecimento que compõe o currículo, como masculino/feminino, heterossexual/ homossexual, branco/negro, científico/não científico. Na perspectiva do conhecimento como escrita, como inscrição, colocar-se-iam em dúvida as atuais e rígidas separações curriculares entre os vários tipos de conhecimento. E a crítica ao sujeito autónomo, racional, centrado, unitário, que é fundamento do currículo moderno e da pedagogia associada, perspectivado como resultado de uma construção histórica muito particular, atinge o próprio projeto de uma perspectiva crítica sobre o currículo, ao colocar em causa as suas próprias noções de emancipação e libertação, que, em última análise, resultam da mesma conceção tradicional de sujeito.

A teorização pós-colonialista (*apud* Silva, 2009, pp. 125-130) – com raízes, entre outros, nas obras de luta pela libertação colonial dos anos 50 e 60 de Frantz Fanon –, parte do princípio de que a compreensão do mundo contemporâneo globalizado depende da análise das consequências económicas, políticas, sociais e culturais inerentes às relações de poder entre as diversas nações que tomaram parte da aventura colonial europeia, do passado ao presente, incluindo as atuais relações de dominação entre nações, baseadas nas relações económicas desiguais e na hegemonização cultural. Particularmente forte na teoria e análise literárias, a teoria pós-colonialista examina a literatura produzida do ponto de vista dos colonos, como a produzida do ponto de vista dos colonizados, designadamente mostrando como esta última é manifestação da experiência da opressão colonial e pós-colonial. Tal como o feminismo e outras teorias multiculturalistas, a teoria pós-colonialista desafia o cânone ocidental das grandes obras literárias e artísticas, reivindicando a inclusão de formas culturais que reflitam a experiência de grupos cujas identidades culturais e sociais têm sido marginalizadas pela identidade europeia dominante. Portanto, de um questionamento ao nível da estética, as teorizações pós-coloniais deslocam-se para um questionamento político e, nesse sentido, têm sido questionadas as narrativas sobre nacionalidade e raça que têm construído a imagem ficcionada que o Ocidente fez e continua a fazer do Oriente e de si próprio, bem como as relações económicas, as ocupações militares, a dominação cultural. Através do conceito pós-estruturalista de representação, fundamental na formação e construção da identidade cultural e social, a teoria pós-colonial tem mostrado que foi através da representação que o Ocidente construiu a sua própria identidade, em contraste com a identidade do outro, construída ao longo da dominação colonial como supostamente irracional,

inferior, com uma sexualidade selvagem e irrefreada. A análise pós-colonialista junta-se assim às análises pós-estruturalista e pós-moderna no questionamento das relações de poder e das formas de conhecimento que colocaram o sujeito imperial europeu numa posição privilegiada. A própria ciência moderna foi, nesta perspectiva, impulsionada pela necessidade do colono europeu conhecer para melhor dominar os povos colonizados nos quatro cantos do mundo, primeiro utilizando o outro colonizado, no seu exotismo, como ponto de referência para o conhecimento (da superioridade) de si mesmo e, depois, pela descrição e análise do ambiente e das terras ocupadas e dos seus recursos naturais. E o domínio apenas ficaria completo, através da sua importante dimensão pedagógica e educacional, pela conversão da “primitiva” visão de mundo em cosmovisão “civilizada”, através da religião, da ciência, das artes e da linguagem, com cautelosas e metódicas adaptações ao suposto inferior estágio de desenvolvimento das populações submetidas. Aliás, o ensino praticado nas colónias teve, segundo Thành Khôi (2013), um duplo objetivo: «por um lado, valorizar a cultura europeia e depreciar os valores indígenas, de modo a fazer aceitar a sua sujeição, por outro, formar quadros médios e subalternos da administração e da economia» (p. 331). A teoria pós-colonial, ao invés de conceber o processo de dominação cultural de forma unidirecional, emprega conceitos como “hibridismo”, “tradução”, “mestiçagem”, para mostrar que a par dos processos de dominação houve processos de resistência e que tal relação resultou numa intrincada influência mútua, que, por muita vantagem para o lado do europeu colonizador, nunca se tratou de uma dominação cultural tão cristalina, completa e definitiva quanto desejado (Khôi, *ibid.*, pp. 331-430; Silva, *ibid.*, p. 128).

Assim, na perspectiva de Tadeu da Silva (*ibid.*, pp. 129-130), uma análise pós-colonialista do currículo procura indagar até que ponto o currículo contemporâneo é ainda moldado pela herança epistemológica colonial, em que medida as definições (representações) de nacionalidade e raça, constituídas no contexto do domínio colonial, permanecem atuantes na formação da identidade cultural no currículo de hoje, até que ponto as narrativas do currículo atual continuam a celebrar o sujeito imperial europeu. Procura também analisar as formas contemporâneas de colonialismo económico e cultural: como é que, por exemplo, a sociedade de consumo pode ser encarada como uma forma de colonização; como influencia, de forma hegemónica e uniforme, a formação da identidade cultural; até que ponto o currículo contemporâneo (local de conhecimento e poder) reflete e questiona formas culturais que podem ser vistas como manifestações de um poder neocolonial ou pós-colonial. Um currículo descolonizado exigiria, nesta perspectiva, um currículo

multicultural que não tratasse o outro como folclore, mas como parte integrante do mundo cultural.

Também o campo de investigação iniciado, em 1964, no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, Inglaterra, apelidado genericamente de Estudos Culturais, tem contribuído para uma desnaturalização do conceito de currículo, tornando-o menos rígido e mais aberto (*apud* Silva, 2009, pp. 131-142). Na concepção de Raymond Williams, crítico da tradição literária britânica de então, por cultura deve entender-se todo o modo de vida global de uma sociedade, como a experiência vivida de qualquer grupo humano. Esta concepção abalou a diferenciação qualitativa entre, por um lado, as chamadas “grandes obras” literárias e artísticas e, por outro, as variadas formas pelas quais cada grupo humano resolve as suas necessidades de sobrevivência. Para os autores influenciados pelos Estudos Culturais, a cultura é um campo contestado de significação, um jogo de poder, onde se define a identidade cultural e social dos diferentes grupos, pois a cultura não define apenas a forma como o mundo deve ser, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. O mundo cultural e social torna-se, na interação social, naturalizado, cabendo à análise cultural a sua desconstrução, mostrando como se trata de uma construção social. Esta concepção de cultura permite conceber o currículo como um campo de disputas em torno da significação e da identidade, já que o currículo é uma invenção social como qualquer outra e, portanto, construído socialmente. Serão relações de poder que tornam compreensíveis as razões pelas quais o currículo assume esta forma e não outra e inclui estes conhecimentos e não outros. Se para a NSE o currículo é um artefacto social como qualquer outro, os Estudos Culturais vieram radicalizar esta concepção, incluindo a ideia de que a linguagem e o discurso teriam um forte papel nesta construção. O que significa que o currículo deveria prever uma análise do modo como as diversas formas de conhecimento que lhe dão corpo são o resultado de um processo de construção social, evidenciando como, tanto o conhecimento mais supostamente objetivo das Ciências da Natureza, como o conhecimento mais supostamente interpretativo das Ciências Sociais, resultam de instituições, discursos, práticas sociais, paradigmas, que os construíram como tal. As análises empreendidas pelos Estudos Culturais atenuam também a distinção entre conhecimento tradicionalmente escolar e o conhecimento popular, implícita ou explicitamente transmitido pelos *media* – ambos expressam significados social e culturalmente construídos, que procuram influenciar as pessoas. É neste sentido que autores como Henry Giroux, Joe Kincheloe e Shirley Steinberg (*apud* Silva, *ibid.*, pp. 139-142) se têm voltado para a pedagogia dos *media*,

mostrando como os programas de televisão, a publicidade ou o cinema incluem, de certo modo, um currículo, embora com uma força sedutora irresistível, inversamente proporcional à provocada pelo currículo escolar. Henry Giroux (Giroux & Pollock, 2010) evidencia nos filmes da Disney, como *A Pequena Sereia* ou *Aladino*, um conjunto de pressupostos etnocêntricos e sexistas, que moldam as identidades infantis e juvenis, Joe Kincheloe (2011) faz emergir na publicidade da McDonald's imagens e representações que enaltecem os valores mais conservadores de uma suposta “família tradicional americana” e Shirley Steinberg (2011) apelida de *kindercultura* o conjunto de valores morais e sociais que formam o currículo cultural da boneca Barbie, além de mostrar, com Joe Kincheloe (Kincheloe & Steinberg, 2004; Steinberg, 2006), como os *media* e a própria escola distorcem a nossa compreensão do mundo islâmico. A indústria cultural seria, assim, uma forte pedagogia cultural, que importa desconstruir.

#### **1.4. Teorizações mais conservadoras**

Outras teorizações mais conservadoras do currículo têm chamado a atenção, por seu turno, para um aspeto igualmente central, que é o do inegável carácter de comunalidade do currículo, entendido como um corpo de conhecimentos e competências que uma determinada sociedade, numa dada época histórica, considera indispensável fazer passar a todos os indivíduos, para que possam ter acesso a uma vida plenamente humana, em todas as suas dimensões.

Assim, o teórico conservador liberal americano Mortimer Adler defende, na sua obra, de título elucidativo, *Paideia Proposal*, de 1982 (cit. in Roldão, 2003, p. 24), um currículo como sistema unificado, composto de doze anos, integralmente comum, de inspiração fortemente clássica, dirigido a todos os alunos em todas as escolas americanas, sem exceção. O argumento, aliás, bastante pertinente, é o de que se tal currículo é o mais adequado para os “melhores” então, «o que é melhor para alguns deve ser o melhor para todos». Este autor reclama-se, inclusivamente, dos ideais progressistas de John Dewey, argumentando que apenas com tal currículo unificado se proporcionaria uma educação consistentemente democrática. Este princípio da uniformidade curricular previa abordagens diferenciadas apenas como acompanhamento tutorizado ou estratégias de trabalho intensivo no treino de cada aluno, mas sempre no sentido de garantir a todos o acesso a este *cânone* definidor, para Mortimer Adler (1982; 1985; cit. in Roldão, *ibid.*), da superioridade cultural das sociedades ocidentais, que deveria estar acessível a todos. De notar, no entanto, que este currículo comum, como alerta Phillips (2008), tem sido quase sempre

baseado nas necessidades ou interesses dos estudantes academicamente mais adaptados ou predestinados a papéis sociais de elite. De facto, esta posição moderna de um currículo comum a todos é comparável com o velho sistema de Platão delineado na República (1987), segundo o qual todas as crianças e jovens, incluídas as raparigas, eram submetidos ao mesmo percurso de estudos. Os que almejassem chegar ao topo da escalada educacional era claro que o fizeram devido à sua natureza e, pelo conjunto de habilidades alcançadas, mereciam o exercício de papéis sociais em conformidade. Acabariam por contemplar o reino metafísico das “formas”, graças ao seu treino avançado em matemática e filosofia, e, tendo contemplado a “forma” do Bem, seriam eleitos, após um período de experiência prática, para se tornarem membros da classe dominante dos Guardiões da cidade. Por muito pouco sensível à complexidade do fenómeno educativo e pouco adequado à realidade dos alunos da atualidade, o argumento de que “o melhor para os melhores é o melhor para todos” não deixa de levantar, segundo Maria do Céu Roldão (*ibid.*), uma das questões centrais na teoria curricular, que é a seguinte:

*Como impedir que a diferenciação conduza à discriminação de facto, na medida em que os saberes (certos saberes, bem posicionados na hierarquia da valorização social, ainda que não os tomemos como “universais”, como Adler assume) têm um valor de troca inquestionável na mobilidade social e, por outro lado, a sociedade do conhecimento em que mergulhamos tem no saber a sua marca distintiva principal entre incluídos e excluídos? (p. 25; itálico no original)*

De certo modo nesta linha de preocupações e numa fase menos marxista das suas análises sociológicas, desde a década de 90 do século passado, Michael Young (2010a; 2010b) procura sublinhar a importância do conhecimento no currículo, cujo importante papel, na sua perspetiva, tem sido negligenciado. As abordagens sociológicas críticas, designadamente desde o programa da NSE, enfrentam agora para Michael Young (2010a) duas dificuldades: uma, é a sua tendência para o reducionismo, dado que «o conhecimento é reduzido a interesses, a pontos de vista ou, simplesmente, a sujeitos que conhecem», abrindo assim a ilusão, segundo Michael Young, de falsas possibilidades emancipadoras (p. 22); e outra é a de que, ao reduzir as questões do currículo a questões estritamente sociais, estas abordagens fazem com que «as questões sobre o currículo percam a sua especificidade e sejam reduzidas» a questões meramente políticas (*ibid.*). O conhecimento, embora seja produzido socialmente, requer também garantias epistemológicas independentes dos interesses sociais e das dinâmicas de poder. Michael Young apelida esta sua nova abordagem às questões da sociologia do conhecimento, com fortes implicações para a sociologia da educação, de sociorrealista: trata-se de uma abordagem social, porque reconhece o papel dos agentes humanos na construção do conhecimento, mas também realista, pois há que

realçar a independência do conhecimento face ao contexto e a descontinuidade, importantíssima do ponto de vista curricular, entre conhecimento científico e senso comum, que são as «condições reais que nos permitem ganhar novo conhecimento sobre o mundo» (*ibid.*, p.138).

Michael Young opõe-se fortemente ao relativismo do “discurso das vozes”, que tem enformado o pensamento pós-moderno, e critica fortemente os desenhos curriculares que, na sua opinião, promovem o “senso comum”, impedindo os alunos, sobretudo dos grupos sociais mais desfavorecidos, de aceder às estruturas de pensamento sistemático próprias do conhecimento, que só elas permitem uma compreensão crítica do mundo natural e social. Ou seja, «o conhecimento deve ser a norma que rege o currículo» (*ibid.*, p. 139). Dada a importância destas estruturas específicas do conhecimento, Michael Young defende que devemos ser cautelosos, por exemplo, quanto à diluição das fronteiras disciplinares, pois «o conhecimento é, inevitavelmente, exterior aos aprendentes e àqueles que tentam produzir saber novo» (*ibid.*, p. 137). Esta insularidade no conhecimento é justificada pela existência das fronteiras e das classificações que distinguem o conhecimento face ao senso comum e torna altamente relevante as disciplinas escolares para o trabalho dos professores e dos alunos nas escolas (Young, 2010b). Michael Young (2010a, pp.89-141) argumenta que, apesar do hibridismo se compreender como uma tentativa de libertação face à especialização excessiva, desde o Iluminismo que se têm estabelecido teorias, métodos e debates nas várias disciplinas e as grandes descobertas multidisciplinares ou transdisciplinares não deixaram de acontecer dentro dessas disciplinas. Esta atitude de hibridismo, sublinhando mais o caráter contingente e histórico do conhecimento, quando aplicado ao currículo limita, segundo Michael Young, as possibilidades de aquisição de conhecimento teórico pelos alunos.

Demarcando-se dos termos “progressista”, por estar conotado com a centralidade excessiva no aluno, e “crítica”, devido à sua associação à pedagogia crítica, parte dela povoada de «retórica vazia» (Young, 2010b, p. 21), o sociólogo inglês considera a sua posição como sendo, no entanto, “radical”, no sentido de que as suas preocupações não deixam de ser as desigualdades sociais na educação. Apesar das preocupações que manifestam relativamente às questões de acesso e de inclusão dificultarem qualquer crítica às posições progressistas, Michael Young rejeita-as por se centrarem nos alunos, nos seus estilos de aprendizagem e procurarem tornar o currículo relevante para as suas experiências. Bem como rejeita as novas políticas educativas voltadas para a mensurabilidade das aprendizagens e das competências e que se preocupam em tornar o currículo num «instrumento para alcançar objetivos tais como “contribuir para a

economia” ou “motivar aprendizes descontentes”» (*ibid.*, p. 22). Sublinha, no entanto, as diferenças da sua concepção quando comparada com as concepções conservadoras do currículo, já que

o modelo tradicional trata o conhecimento como dado e como algo que os estudantes têm de acatar.

Em contraste, embora o modelo que defendo também trate o conhecimento como exterior aos aprendizes, ele reconhece que essa exterioridade não é dada, mas tem uma base social histórica. (*Ibid.*)

Também no âmbito estritamente pedagógico, ao nível do relacionamento com os alunos, Michael Young se demarca da posição conservadora, que apelida de “currículo baseado em acatamento”, contrastando com a sua concepção de “currículo baseado no compromisso” de professores e alunos com o conhecimento e as suas potencialidades formativas (2010b).

Em suma, nenhuma análise do currículo pode esquecer o jogo da identidade e da diferença, que nele se joga, não podendo, por isso, esquecer os contributos das teorizações críticas e pós-críticas. As primeiras, porque mostram as marcas do poder e dos interesses de quem legitima o conhecimento que entretece o currículo, sublinhando os mecanismos desenvolvidos pelo sistema educativo para operar a reprodução social na escola. As segundas, porque vêm radicalizando os mecanismos pelos quais a escola, ao invés de democratizar através do acesso ao conhecimento, «ignora, oculta, mistifica e penaliza a diferença» (Roldão, 2003, p. 12), nos vários níveis: social, cultural, de código linguístico, género, raça ou etnia, identidade sexual ou poder pós-colonial. As teorizações críticas do currículo e ainda mais as pós-críticas permitiram pensar o currículo de modo não dado, não estático, permitindo concebe-lo como algo histórica e socialmente construído e, nesse sentido, que pode e deve integrar a diferença (Silva, 2009, pp. 145-150).

Apesar das teorias críticas levantarem problemas de hegemonização do currículo e concomitante exclusão, pecam, porém, por uma análise sociológica que não consegue fugir a um determinismo social do currículo. As teorias pós-críticas articulam as várias diferenças identitárias, o carácter construído do conhecimento e do currículo para exhibir um amplo terreno reconstrutivo para o currículo, mas têm sempre presente o espectro do relativismo, que as análises de Michael Young procuram mostrar. As teorias mais conservadoras, por seu turno, pressupõem um carácter excessivamente universalista e epistemologicamente objetivo do conhecimento, bem como uma hegemonização intelectualmente ilegítima da cultura ocidental, assimiladora da diferença, o que tem redundado em exclusão dos mais desfavorecidos, das minorias, da diferença que luta pela sua identidade. As tentativas de superação, como as de Michael Young, embora procurando chamar a atenção para a importância, de modo algum negligenciável, do conhecimento, não são

senão tentativas de superação dialética, nas quais se não deixa de ressaltar a importância das questões da diferença, que são sempre construtos sociais e culturais, envoltas em relações de poder, e que marcam o percurso e crescimento de crianças e jovens pela mediação do conhecimento escolar.

Portanto, uma vez que dizer *o que* ensinar (e a quem, porquê e como) é selecionar, e selecionar é determinar as condições que permitem a construção de uma certa identidade (Silva, 2009), as teorias do currículo têm construído a diferença, ora de forma a excluí-la, forçando a sua assimilação, ora procurando incluí-la, embora não sem terem permitido incorrer no perigo de, através de formas de diferenciação desadequadas, distanciar essa diferença face ao currículo comum, enquanto conjunto de conhecimentos e competências que uma dada sociedade, numa dada época histórica, entende dever transmitir a todos os indivíduos. As questões do currículo e da diferença terão assim que ser analisadas, necessariamente, por via do percurso analítico de um árduo caminho de acomodação curricular à e da diferença, na linha de uma reconstrução do currículo que privilegie uma diferenciação inclusiva, sem impedir qualquer aluno de aceder ao conhecimento.

## 2. Massificação escolar e diferenciação curricular

A escola funciona como um hospital que desse o mesmo tratamento a todos os pacientes. (Perrenoud)

A necessidade da diferenciação curricular surge face a um amplo processo de massificação do ensino, que trouxe para a escola uma cada vez maior diversidade de alunos, tornando cada vez mais difícil cumprir as funções socialmente esperadas da escola (Canário, 2005; Roldão, 2003), quando a escola prescreve a mesma receita a todos, na feliz metáfora crítica de Philippe Perrenoud (2002, p. 212; cit. in Canário, *ibid.*, p. 77), que encima esta secção. Mas a ideia de diferenciação choca com a própria conceção de currículo, ligado historicamente à institucionalização da escola como forma de organizar um conjunto de conhecimentos comuns a todos os seus destinatários, comunalidade essa que se agudiza quando o Estado começa a assumir a generalização da escolarização e ainda mais quando se assume como financiador das escolas (Roldão, *ibid.*, p. 21). O problema é saber como é que a escola, uniformizadora por estrutura histórica e função social, pode lidar com a crescente diversidade dos seus públicos e continuar a «*garantir melhor as aprendizagens de todos os alunos*» (*ibid.*, p. 7). Neste sentido, a

solução da diferenciação curricular reveste-se de uma grande complexidade, dadas as tipologias que pode assumir, erigindo-se unicamente como resposta ao problema da adequação do currículo à diferença, apenas na condição de se sujeitar tal desiderato a devido cuidado analítico, tomando plena consciência das suas debilidades e perigos.

## **2.1. Escola e massificação**

A escola moderna, surgida no séc. XVIII no contexto da revolução industrial e da revolução liberal, marcos do início pleno da concretização do projeto da modernidade, acrescentou a estes “Tempos Novos”, segundo Rui Canário (2005, p. 61), três novidades centrais: o surgimento de uma instituição especializada de educação, que separa o aprender do fazer; a criação de uma relação social inédita, a relação pedagógica de um professor com vários alunos numa classe, suplantando a relação entre mestre e discípulo; e uma nova forma de socialização escolar, que se tornaria hegemónica face a outras.<sup>9</sup>

Assim, a escola, enquanto «instituição especializada na socialização metódica das gerações jovens», segundo a expressão de Durkheim (*apud* Canário, *ibid.*, p. 179), «funciona como uma fábrica de cidadãos» (*ibid.*, p. 62) e adquire um papel fundamental na unificação cultural, linguística e política, surgindo como um instrumento crucial na edificação dos modernos estados-nação. Retirando à Igreja a tutela sobre o ensino, o Estado assume o papel de “Estado Educador”, pois a instituição escolar é fundamental na construção de uma coesão e solidariedade nacionais, instituindo-se como instância socializadora que desvaloriza os processos de socialização anteriores à industrialização, baseados em laços comunitários, e procura colaborar na construção de um ser humano livre e autónomo, segundo os ideais liberais. Do ponto de vista económico, a escola prepara as crianças e jovens para uma mentalidade de abertura ao mercado de trabalho, em clara rutura com os particularismos do local e do comunitário, de que a cobertura do território nacional por uma rede de escolas é exemplo esclarecedor, já que é uma forma de homogeneização e uniformização desse mesmo território. Em oposição às sociedades do Antigo Regime, a escola contribui para a construção de um novo tipo de laço social, construído em torno da relação salarial, contribuindo para acelerar o declínio das comunidades rurais tradicionais e a transferência das populações para as cidades industrializadas, transformando-as no grande proletariado (*ibid.*, pp. 61-67).

---

<sup>9</sup> Apoiar-nos-emos nesta secção, em larga medida, nas análises sociológico-históricas de Canário (2005) sobre a mutação da escola moderna, para mostrar como essas mutações foram exigindo uma diferenciação curricular.

A escola moderna inaugura também uma outra forma de aprendizagem completamente nova, baseada numa relação social até então inexistente, a relação pedagógica entre um professor e os seus alunos, que tende a autonomizar-se face a outras relações sociais e a tornar-se hegemónica. Trata-se de um modo de socialização, que as escolas procuram implementar, que Vincent, Lahire e Thin (1994; cit. in Canário, 2005, pp. 68-69) cunharam como “forma escolar”, que se baseia nos seguintes pressupostos, segundo a síntese de Rui Trindade e Ariana Cosme (2010, p. 25): valorização e universalização de um espaço educativo específico e fechado (tendência para a insularidade face aos outros espaços de socialização); valorização da conceção de aprendizagem em que o ver-fazer e o ouvir são consideradas condições suficientes para se concretizar a aprendizagem (mais do que aprender uma prática, aprende-se um conjunto de informações sobre essa prática); a valorização da organização criteriosa do espaço e da racionalidade minuciosa do tempo de trabalho escolar; e valorização do método e das regras no âmbito do processo de transmissão do saber, com o intuito de assegurar as aprendizagens dos alunos, mas também a conformidade social baseada numa relação de subordinação (de alunos e também professores) a normas de carácter impessoal. Este «modelo educativo especializado» (Trindade & Cosme, *ibid.*) ou «modo escolar» (Canário, *ibid.*) de socialização e de aprendizagem, uma vez que se alicerça, segundo Rui Canário (*ibid.*), nos princípios da revelação (um mestre que sabe, ensina ao aluno ignorante) e da cumulatividade do conhecimento (aprende-se acumulando informações), propõe processos de aprendizagem baseados na «exterioridade relativamente aos sujeitos», desvalorizando assim a experiência dos alunos (p. 69). Formas anteriores e mais comunitárias de socialização, que privilegiavam a continuidade da experiência individual e social, são substituídas pela memorização, por abordagens analíticas, pela penalização do erro e pela aprendizagem de respostas, excluindo da aprendizagem toda a atitude de pesquisa e descoberta. Nas palavras de Rui Canário, «na escola, as crianças deixam de fazer perguntas e passam a dar as respostas que lhes são ensinadas» (*ibid.*). A posição deste autor (*ibid.*, pp. 71-76) é da que precisamente esta forma escolar esteja na origem de muitos dos “males” atuais da escola, como a desmotivação de alunos (e professores), indisciplina e insucesso, e tenha mesmo impedido, entretanto, a construção do sentido do trabalho escolar (tanto de alunos como de professores), sobremaneira afastando muitas crianças e jovens de uma aprendizagem significativa – justamente devido à sua cristalização numa uniformidade e invariância de processos, que não foi capaz de atender à ampla massa diversa de alunos que viriam gradualmente a assomar à escola. Rui Canário (2005, p. 63) apelida este período de formação da escola, que medeia entre a

Revolução Francesa e a Primeira Guerra Mundial, um “tempo de certezas”, já que a escola está, apesar de tudo e entretanto, perfeitamente adaptada a uma nova ordem política, económica e social emergente e, no seu interior, os conflitos são reduzidos ao mínimo, reinando a harmonia entre si e os seus públicos. A escola é percebida como uma instituição justa, apesar de ser claramente elitista, pois favorece a mobilidade social ascendente de alguns que se destacam pelo seu mérito e as desigualdades sociais são percecionadas como estando a montante e não a jusante da escola, o que a iliba de responsabilidades diretas na produção de injustiças sociais. Acresce que os públicos que recebe são então pouco numerosos, homogéneos e regulados de forma diferenciada (Canário, *ibid.*, pp. 67-68).

Em contraste com esta “idade de ouro” da escola, que abrangeu apenas um número limitado de crianças e jovens, o período pós-Segunda Guerra Mundial (conhecido como os “Trinta Gloriosos”, 1945-1975) é marcado, ainda segundo Rui Canário (*ibid.*, pp. 78-81), por uma “explosão escolar”, aumentando a oferta educativa por via, tanto das políticas públicas de educação, como do aumento da procura. A era da democratização do acesso à escola fez a passagem de uma escola de elites para uma escola de massas. Num período de enorme desenvolvimento, com um crescimento exponencial inédito da economia mundial e um grande otimismo face ao futuro, consubstanciado na ideia de progresso e alimentado por uma ideologia desenvolvimentista, as despesas com a educação eram vistas, à luz da teoria do capital humano, como um investimento de retorno positivo, tornando-se o Estado num Estado desenvolvimentista, que gere um sistema de ensino como uma grande empresa, e as pessoas passaram a encarar a escola como um local de onde todos sairiam a ganhar. É um tempo que coincide com a construção de um Estado-Providência, que atenua os conflitos sociais através de mecanismos de redistribuição de riqueza, como o acesso generalizado aos principais bens e serviços sociais (saúde, educação, segurança social). A escola foi vista como fator económico de primeira importância, dada a fácil perceção da relação estreita entre qualificação escolar e progresso económico. Este foi um “tempo de promessas”, na expressão de Rui Canário (*ibid.*, p. 78), já que a escola prometia desenvolvimento, mobilidade social e igualdade. Porém, assomaram sinais de que estas promessas não se iriam cumprir: os estudos sociológicos dos anos 70 mostraram a impreparação da escola para esta massificação e exibiram o seu efeito reprodutor e amplificador das desigualdades sociais. Nas palavras de Dubet (1998; cit. in Canário, 2005, p. 80), «a escola perdeu a sua inocência», simplesmente porque «a massificação escolar mudou a

natureza da escola» (Dubet & Martucelli, 1998, p. 158; cit. in Canário, *ibid.*, p. 81), que jamais é percebida como produtora de justiça.

O desencanto face à escola prossegue no último quartel do séc. XX, no qual entramos na era que Rui Canário (*ibid.*, pp. 81-87) designa da “escola das incertezas”, que acompanha o declínio do Estado-providência, com a sua perda de legitimidade, e conseqüente emergência de um Estado mínimo ou “Estado Regulador”. Tanto na relação com a escola, como com o mercado de trabalho, a juventude passou de «uma relação marcada pela previsibilidade para uma relação em que predomina a incerteza» (p. 81). É um tempo de globalização ou mundialização da economia, de apagamento do papel do Estado nacional, com a emergência de formas transfronteiriças de governo (v.g. a União Europeia), que fazem com que a escola passe a orientar-se não tanto pelo ideal de coesão nacional, mas com políticas educativas subordinadas à economia de mercado global. Na perspectiva de Rui Canário (*ibid.*, pp. 85-87), a escola deixou de ser, por um lado, coerente externamente, porque o mundo no qual foi concebida – o capitalismo liberal alicerçado nos Estados-nação – deixou de existir e, por outro lado, deixou de ser coerente também internamente, já que o seu funcionamento «não é compatível com a diversidade dos públicos com que passou a estar confrontada nem com as missões “impossíveis” que lhe são atribuídas» (p. 85). De um ponto de vista social, importa salientar que se passou de uma seleção dos “melhores”, característica da escola elitista das “certezas”, para um processo de seleção pelo insucesso, orientado para a exclusão dos piores, por exclusão relativa. Além disso, a democratização do acesso a percursos escolares mais longos implicou, não só uma “desvalorização dos diplomas”, mas também uma transferência das desigualdades para níveis de ensino mais elevados, designadamente para o nível secundário e superior, bem como cedeu à multiplicação de vias de ensino e opções de valor bastante desigual. O problema da escola é, pois, para Rui Canário (*ibid.*), um problema de déficit de legitimidade, que enraíza num déficit de sentido do trabalho que é realizado por professores e alunos:

O problema da escola pode ser sintetizado em três facetas: a escola, na configuração histórica que conhecemos (baseada num saber cumulativo e revelado), é obsoleta, padece de um déficit de sentido para os que nela trabalham (professores e alunos) e é marcada, ainda, por um déficit de legitimidade social, na medida em que faz o contrário que diz (reproduz e acentua as desigualdades, fabrica exclusão relativa). (p. 87)

## 2.2. A diferenciação segregacionista

O processo de massificação escolar exerceu, pois, uma forte pressão sobre a escola enquanto instituição, evidenciando a inadequação crescente entre o modo como é disponibilizado o currículo, bastante cristalizado numa forma escolar invariante, e a crescente diversidade dos seus destinatários. Tal inadequação foi gerando, necessariamente, diferenciação na abordagem do currículo, embora tal diferenciação se tenha revestido de tipologias bem distintas e de valor desigual, que importa agora clarificar.

Segundo Maria do Céu Roldão (2003, pp. 22-23), a diferenciação começou por ser, ao longo do séc. XIX e primeira metade do séc. XX, um fenómeno naturalizado, sendo socialmente aceite as diferentes expectativas conforme os estratos sociais relativamente à escola: importante para as elites que prolongavam os estudos, garantia competências mínimas a outra parte da população (que ensinava apenas a ler, escrever e contar) e mesmo desnecessária ainda para uma outra parte da população. No entanto, a pressão da crescente industrialização e urbanização, a extensão da escolarização em níveis cada vez mais altos e a segmentos cada vez maiores da população, a concomitante necessidade de qualificar mão-de-obra, entre outros fatores, estiveram na origem de vias de diferenciação no currículo.

É assim que nos E.U.A. Franklin Bobbitt propõe uma diferenciação estratificadora do currículo, com base na proveniência social e inteligência herdada geneticamente, cuja influência veio a prevalecer sobre a proposta de John Dewey, dada a aparência de cientificidade que a teoria de Franklin Bobbitt dava às análises sobre educação (Roldão, 2003; Silva, 2009; Sousa, 2010). Como refere Michael Apple (1990, p. 75; cit. in Sousa, *ibid.*, p. 19), «o currículo precisava de ser diferenciado para preparar indivíduos de diferentes capacidades e inteligência para uma variedade de funções adultas específicas». Os desperdícios e a ineficácia na educação, preocupação de Franklin Bobbitt, deveriam ser combatidos através de uma lógica de adaptação do currículo a cada “classe de indivíduos”. Também Kliebard (1995; cit. in Sousa, *ibid.*) sublinha esta característica estratificadora da diferenciação curricular nos E.U.A., quando refere que os educadores deveriam proceder a uma medição científica que permitisse uma predição do papel que cada aluno viria a desempenhar no futuro, tornando-se tal predição a base de um currículo diferenciado. Nas primeiras décadas do séc. XX, a ideia de que os alunos mal adaptados à escola deveriam ser preparados para os previsíveis papéis sociais futuros terá estado na origem, segundo Deschenes, Cuban e Tyack (2001), da conceção de diferenciação subjacente à criação

«de grupos de nível nas escolas elementares e de vias curriculares especializadas nas escolas secundárias» (p. 537; cit. in Sousa, *ibid.*).

Nascia, deste modo, nos E.U.A. o que ficou conhecido por *tracking* e no Reino Unido por *streaming* e que depois se veio a consumir na ideia de *ability grouping* (agrupamento por níveis ou grupos de nível), desenhos curriculares diferenciados que tendem a persistir até à atualidade. O *tracking* consiste na distribuição dos estudantes por diferentes vias de estudo de acordo com uma avaliação geral das suas capacidades e do seu aproveitamento escolar anterior, vias essas por vezes designadas por “superior”, “inferior” e “média” (isto é, de forma explicitamente hierárquica), outras vezes designadas, mais subtilmente, por “académica”, “vocacional” e “geral. O agrupamento por níveis consiste numa diferenciação mais restrita que o *tracking*, classificando os alunos com base no suposto nível de aptidão e distribuindo-os por diferentes tipos de currículo, podendo levar à formação de diferentes turmas para alunos de diferentes níveis, em algumas disciplinas, ou à formação de pequenos grupos temporários e flexíveis no interior da turma (Sousa, *ibid.*, pp. 18-19). Uma vez que esta forma de organização diferenciada do currículo, como mostram Oakes, Gamoran e Page (1992), poderá privar os alunos de «conhecimentos necessários para aceder a determinadas oportunidades académicas e sociais no futuro» (p. 597; cit. in Sousa, *ibid.*, p. 19), não deixa de colidir com o princípio segundo o qual «diferenciar é estabelecer diferentes vias – mas não pode ser nunca estabelecer diferentes níveis de chegada por causa das condições de partida» (Roldão, 1999; cit. in Sousa, *ibid.*).

Também no Reino Unido, como refere Ivor Goodson (1995; cit. in Sousa, *ibid.*, pp. 21-22) a diferenciação curricular se institucionalizou na segunda metade do séc. XIX sob a forma de vias de estudo diferentes quanto à sua extensão no tempo, quanto à natureza (mais clássica ou mais prática) do currículo e quanto às classes sociais a que se destinava, sendo explicitamente reprodutora das desigualdades sociais até meados do séc. XX. O impacto da massificação no pós-guerra levou, entretanto, à criação das escolas unificadas, as *Comprehensive Schools*<sup>10</sup>, que poria termo «à tradicional diferenciação de vias curriculares na escola dos primeiros níveis» (Roldão, 2003, p. 12), o que não significa, porém, que tenha sido eliminada por completo esta

---

<sup>10</sup> Com um propósito de democratizar o ensino, as “escolas unificadas” são escolas públicas que não selecionam a entrada, nem com base no desempenho académico nem nas aptidões, substituindo, em Inglaterra, a partir de 1965, um conjunto de escolas com diferentes tipos de currículo e direcionadas para diferentes tipos de alunos, de que as *Grammar Schools* e as *Public Schools* eram as mais elitistas. As “escolas unificadas” oferecem currículos de uma escola básica, de uma escola técnica e de uma escola secundária e os alunos são colocados em percursos (A, B ou C) conforme as suas aptidões e habilidades; correspondem genericamente ao *Gesamtschule* (“ensino integral”) alemão e à escola secundária universal dos Estados Unidos.

lógica estratificadora de diferenciação, já que, segundo Ivor Goodson, «o velho sistema tripartido foi reinstituído *no interior da comprehensive school*, através de um padrão de diferenciação horizontal entre disciplinas académicas, técnicas e manuais/práticas» (1995, p. 227; cit. in Sousa, 2010, p. 22). Ainda noutros países europeus a diferenciação curricular praticada tem sido associada a práticas de *tracking*, que, como nota Terwell (2005; cit. in Sousa, *ibid.*, pp. 22-23), têm beneficiado de abordagens geneticistas e biopsicológicas à educação, muito influentes em países como a Holanda e Alemanha.

Em Portugal, insere-se neste tipo de diferenciação estratificadora, como refere Maria do Céu Roldão (2003), a criação das escolas técnicas em alternativa aos liceus. A educação vocacional que se inicia em Lisboa no final do séc. XIX e se expande durante os anos 50 e 60 do séc. XX, se, por um lado, representa, na perspetiva de Guilherme, Pureza, Silva, e Santos (2006, pp. 214-215), enquanto educação profissional, uma possibilidade das crianças ascenderem à classe trabalhadora, mantém-nas, por outro lado, socialmente segregadas, uma vez que a educação vocacional estava centrada na preparação de uma força de trabalho mais qualificada. Mais uma vez, como salienta Maria do Céu Roldão (*ibid.*), foi sendo socialmente aceite a existência de percursos diferenciados para grupos sociais diferentes. De qualquer modo, a esta diferenciação estava associada uma uniformização curricular dentro de cada segmento do sistema, completamente incontestada. Só a expansão económica do pós-guerra e a crescente valorização da educação como bem social democratizante é que vieram colocar em questão aquele tipo de organização diferenciada de vias de ensino, vindo a conduzir a um nivelamento dos sistemas tendo como referência a via que detinha maior reconhecimento social, com conseqüente abandono das vias profissionalizantes. Mais tarde voltou a necessidade de se repensar a coexistência de vias profissionalizantes, que em Portugal acontece nos anos 80 com a criação das escolas profissionais. Apesar de um esforço de criação de vias curriculares alternativas – consubstanciadas, *v.g.*, em currículos alternativos, cursos de educação e formação, cursos profissionais do ensino secundário ou o Programa “Novas Oportunidades”<sup>11</sup> – estas vias, como sugere Francisco Sousa (*ibid.*, pp. 59-78), não deixam de constituir formas de macrodiferenciação curricular de último recurso, visando jovens em situação de insucesso escolar persistente e ou abandono, não se apresentando como opções oferecidas a todos os alunos à entrada de determinado ciclo de estudos. Por outro lado, há ainda a possibilidade de

---

<sup>11</sup> Programa, entretanto, extinto e em fase de substituição pelos novos Centros para a Qualificação e Ensino Profissional (CQEP).

organização do trabalho na sala de aula não excluir o agrupamento por níveis, sempre estratificadores. No fundo, conclui Francisco Sousa, as diferenças entre o sistema educativo português e os sistemas que utilizam políticas explícitas de *tracking* é mais de grau de visibilidade do que de natureza, o que faz com a diferenciação curricular praticada entre nós tenha, para aquele autor, um carácter estratificador.

Ora, esta diferenciação estratificadora tem sido vista como uma forma de determinismo social construído desde a escola (Sousa, 2010), já que a literatura tem revelado algumas consequências nefastas desta forma prevalente de diferenciação. Vários estudos (Oakes et al., 1992; Lindle, 1994; Harlen & Malcolm, 1997; Hallam, 2002; cit. in Sousa, 2007) têm mostrado como sistemas de ensino mais diferenciados num sentido estratificador (como o *tracking* ou a utilização dos grupos de nível) têm produzido maiores diferenças de aproveitamento, acentuado, mais do que corrigindo, as diferenças iniciais entre estudantes de elevado aproveitamento, únicos a beneficiar com a diferenciação, e estudantes de baixo aproveitamento, marcando simbolicamente a vida futura dos alunos em consonância com a via curricular escolhida, sempre de valor e estatuto social inferior. Também as abordagens mais críticas ao currículo – muito embora, como se mostrou, tenham produzido concepções bastante sólidas acerca da necessidade de olhar a diferença no currículo – podem influenciar práticas de diferenciação estratificadora (Sousa, 2010) ou discriminadora (Roldão, 2003). Philippe Perrenoud (1985, cit. in Roldão, *ibid.*, pp. 32-33) mostrou já os efeitos perversos de algumas teorias progressistas que, na sua valorização da liberdade de aprender de cada indivíduo e dos modos ativos de aprender por meio da pesquisa e construção pessoal, acabaram por reforçar o elitismo assente na origem social, que torna os alunos provenientes de famílias socioculturalmente mais desfavorecidos excluídos dos processos cognitivos necessários para esse tipo de aprendizagens. Alguma investigação (Loveless, 1998; Valli, 1986; 1990; cit. in Sousa, 2007) tem mostrado, por outro lado, que as vias de estudo menos prestigiadas apenas têm sido benéficas para a melhoria do aproveitamento escolar dos alunos quando se praticam sistematicamente estratégias de apoio, incentivo e comunicação de expectativas elevadas aos alunos em situação de maior dificuldade na aprendizagem.

A institucionalização da escola moderna, com a correspondente forma escolar de socialização e aprendizagem, beneficiou, pois, uma uniformização do currículo, embora acessível plenamente apenas a alguns, discriminando socialmente outros. Desenhou-se, entretanto, uma diferenciação curricular, que, em lugar de atender às características, necessidades, preferências e interesses dos alunos enquanto pessoas, promoveu uma estratificação ou mesmo discriminação dos

frequentadores da escola, julgando-os previamente conforme as suas aptidões e privando-os do acesso a um currículo comum e enriquecedor do desenvolvimento de todos. Seguiu-se um movimento democratizador da educação, com a conseqüente unificação e extensão da escola unificada ou compreensiva, com um currículo igual para todos, num claro regresso à uniformização, muito embora orientada para uma maior equidade no acesso a saberes comuns. Mas a pressão da massificação escolar conjugada com a imobilidade da forma escolar, uniformizadora, conduziram, paradoxalmente, como conclui Maria do Céu Roldão (2003, pp. 58-59), à necessidade de repensar novamente uma outra abordagem diferenciadora do currículo, que, desta feita, tome em linha de conta, verdadeiramente, as características, necessidades, preferências e interesses das crianças e jovens, na sua múltipla diversidade.

### **2.3. A necessidade da diferenciação suportada pelo conhecimento sobre a aprendizagem**

A necessidade de uma diferenciação curricular atinente à diversidade dos frequentadores da escola contemporânea é perfeitamente compatível com a conceção de aprendizagem hoje bastante consensualizada, que resulta de um conjunto de investigações levadas a cabo na área da Psicologia e das Neurociências.

A corrente desenvolvimentista-cognitivista-construtivista da Psicologia tem permitido salientar a importância de compreender a aprendizagem efetiva como aprendizagem significativa e não como aprendizagem memorística.

Na primeira metade do séc. XX, sob influência do behaviorismo, considerou-se a aprendizagem essencialmente como aquisição de respostas, passivamente adquiridas pelo aluno sob o efeito de recompensas e punições exteriores, tendo o ensino como finalidade última aumentar o número de respostas corretas (Barros de Oliveira, 2010, p. 69). Nas décadas de 50 e 60, a aprendizagem começa a ser concebida, já sob influência da corrente cognitivista, como aquisição de conhecimentos, passando o aluno a ser perspectivado como processador de informação, o professor como um fornecedor dessa informação e o objetivo do ensino aumentar a quantidade de conhecimentos disponíveis no sujeito. Ambas as conceções de aprendizagem, embora mais a primeira do que a segunda, não deixam de favorecer uma abordagem uniformizadora do currículo e do seu desenvolvimento, por via da conceção passiva e meramente recetiva do aluno, concebido, ainda à luz da teoria empirista do conhecimento, como tábua rasa na qual se depositariam informações. Mas nas décadas de 70 e 80, ainda sob a influência do cognitivismo e

também do construtivismo e de correntes ambientalistas e ecológicas, a aprendizagem passa a ser concebida já não tanto como aquisição, mas como construção de conhecimentos e mesmo, na síntese de Beltrán (1996, p. 392; cit. in Barros de Oliveira, 2010), como «construção de significados». O aluno passa a ser visto, não mais como recipiente onde se depositam informações, mas como um sujeito com um papel ativo na construção do conhecimento, com capacidades metacognitivas de controlo e interpretação dos seus próprios processos cognitivos (cf. Barros de Oliveira, *ibid.*, p. 102-105; Lopes & Silva, 2010, pp. 79-91). As teorias desenvolvimentistas, cognitivistas e construtivistas da aprendizagem, em contraste com as teorias comportamentalistas que dão maior importância ao meio, prestam maior atenção à estrutura interior do sujeito, mostrando que a aprendizagem é o resultado de um desejo de dar sentido ao mundo, de encontrar significado para os factos que nos rodeiam e, por isso, evidenciam a importante influência que o modo como cada sujeito reflete sobre o mundo, as suas crenças e expectativas têm na aprendizagem. Como sintetiza Barros de Oliveira (*ibid.*),

na mesma classe, mesmo que o professor esteja a transmitir conteúdos idênticos, dois alunos podem aprender coisas diferentes, porque, para além da motivação, o que se aprende depende do que já se sabe e da forma como é estruturada a informação, estrutura, por sua vez, muito influenciada pelas expectativas pessoais e pela motivação (p. 81).

Jean Piaget (*apud* Barros de Oliveira, *ibid.*, pp. 73, 81-85) já havia defendido que é em interação com o meio que o sujeito vai construindo estruturas ou esquemas operatórios em equilíbrio entre um processo de assimilação de conteúdos e um processo de acomodação das estruturas cognitivas, num jogo dialético de procura de uma melhor adaptação ao meio, processo orientador do desenvolvimento cognitivo. Nesta linha de investigação encontra-se a teoria da aprendizagem indutiva ou por descoberta de Jerome Bruner (1998), que, salientando a independência da resposta face ao estímulo e a importância da linguagem e da cultura para o ensino e a aprendizagem, defende que qualquer tema pode ser ensinado a qualquer criança, em qualquer fase do seu desenvolvimento, desde que se utilizem métodos ou estratégias adequados. Jerome Bruner mostra que há condições que são fundamentais para a aprendizagem, como: a motivação, que deve ser estimulada através da curiosidade, do desejo de competência, da vontade de cooperar e da exploração de alternativas; a boa estruturação dos conhecimentos (a “estrutura ótima”), através de modos adequados de apresentação dos conteúdos (por exemplo, usando sumários e simplificando conteúdos); a sequência dos conteúdos transmitidos, que deve começar pelas bases, desenvolvendo-se depois o “currículo em espiral”, e tendo em conta as diferenças

individuais; e os reforços (imediatos ou diferidos) da aprendizagem, através de um uso adequado do *feedback* durante o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Jerome Bruner, o professor deveria estimular os alunos a descobrir a estrutura através de situações problemáticas, defendendo uma aprendizagem indutiva ou por descoberta, que progride de exemplos específicos para generalizações, do mais simples para o mais complexo, do concreto para o abstrato, do particular ao geral. Ao formar conceitos da realidade, o aluno é, assim, capaz de organizar em unidades significativas toda a informação que vai recolhendo e, assim, almejar aquilo que Jerome Bruner entende ser o aspeto mais característico da atividade mental – a capacidade de ir para além da informação obtida. Apesar das desvantagens deste método de aprendizagem (que, conjugadas com as teorias críticas do currículo, poderão ter, entretanto, afastado muitas crianças de aprendizagens importantes, como acima se mostrou) – como a dificuldade de o implementar com grandes grupos, a exigência de muitos materiais ou a ineficácia em muitas aprendizagens hoje necessárias –, há que ter em conta as suas vantagens, apontadas pelo próprio Jerome Bruner (1961; cit. in Barros de Oliveira, 2010, p. 87-88), embora ainda sem demonstração científica concludente, como sejam as de incrementar as potencialidades intelectuais, aumentar a motivação intrínseca e extrínseca, promover a aprendizagem heurística (com estratégias de descoberta e aprender a aprender) e melhorar a retenção e evocação (memorização) da informação ou ainda, como referem Gilstrap e Martin (1975; cit. in Barros de Oliveira, *ibid.*, p. 87) ao ter em conta as capacidades diferenciadas dos alunos (nas quais se baseia o seu trabalho) e de os responsabilizar pelas suas próprias aprendizagens.

A teoria da aprendizagem dedutiva ou por receção, de David Ausubel (Ausubel & al, 1978), salienta, por seu turno, a importância determinante da significação e do sentido na aprendizagem. Para David Ausubel, o maior fator de aprendizagem é o conhecimento anterior do aluno, devendo o professor começar por conhecer o que o aluno já sabe e basear aí os novos conhecimentos, pois ligando-se o novo conhecimento ao conhecimento anterior, torna-se a aprendizagem mais fácil. Diferentemente de Jerome Bruner, embora devam ser encaradas como teorias mais complementares do que antagónicas, para David Ausubel a aprendizagem faz-se por receção e não por descoberta e deve ser dedutiva e não indutiva. O método de David Ausubel sublinha a grande interação do professor com os alunos, o uso de exemplos, gráficos, imagens, a necessidade de se começar pelos conceitos mais gerais, usando organizadores prévios<sup>12</sup> no

---

<sup>12</sup> Como referem Lopes e Silva (2010, pp. 291-299), os organizadores prévios são hoje uma metodologia bastante estudada, que se enquadra na perspetiva de uma aprendizagem significativa e com efeito positivo nos resultados de

sentido de facilitar a ligação entre os conhecimentos anteriores e os novos – tudo isto no sentido de facilitar a compreensão do material novo, que não se faz através de pura memorização, mas que implica que o aluno estabeleça relações com outros conhecimentos. O contributo da teoria de David Ausubel foi igualmente determinante na explicação do importante fenómeno da transferência na aprendizagem (Barros de Oliveira, 2010, pp. 112-118), já que a aprendizagem é um processo intencional, que implica mobilização de conhecimentos para situações posteriores concretas: não se aprende por aprender e só para a ocasião, mas para realizar determinadas tarefas futuras (como um exame ou uma atividade profissional) e para utilizar tais conhecimentos noutras circunstâncias ou ainda para que o aprendido possa ser útil noutras aprendizagens. Para que essa transferência possa acontecer, o aluno deve estabelecer uma relação substancial entre o novo material a aprender e o que já sabe, enquadrando a nova aprendizagem na estrutura cognitiva anterior que tem significado para ele, em vez de, como acontece com uma aprendizagem memorística, apreender o novo sem qualquer ligação com o anterior, de forma arbitrária e superficial, dificultando ou mesmo inviabilizando assim o processo de transferência. David Ausubel propunha, então, em oposição a uma aprendizagem meramente memorística, uma aprendizagem significativa, ativa e personalizada, possível apenas quando o aluno se predispõe a dar sentido ao que aprende, mas também quando o material a aprender é potencialmente significativo para que possa vir a incluir-se na estrutura cognitiva já existente e vir a ser mobilizado para uso futuro.

Também a teorização de Lev Vygotsky (1978) é importante para compreender a necessidade de um ensino mais diferenciado, de modo a criar efetiva aprendizagem em todos os alunos. Para além de realçar a importância da interação entre o educador e o educando, a importância da linguagem como instrumento das funções psicológicas superiores (como o raciocínio e a memória) e como função reguladora do comportamento, a importância do discurso privado da criança que fala para si mesma e a consequente importância da conversação ou diálogo instrucional, a importância que o contexto histórico, social e cultural específico tem para o desenvolvimento – o maior contributo de Lev Vygotsky para a teoria da aprendizagem terá sido o seu conceito de “zona de desenvolvimento potencial” (ZDP), que acrescenta mais razões para apoiar os processos de aprendizagem significativa enquanto forma capaz de gerar verdadeira aprendizagem. Para o psicólogo russo, a criança desenvolve-se de modo mais efetivo e eficiente

---

aprendizagem dos alunos. Apresentados previamente à aprendizagem de novos conceitos, possibilitam estabelecer relações entre os conhecimentos anteriormente adquiridos e a nova informação a ser aprendida, ajudando assim os alunos a interpretar e a organizar os novos conhecimentos.

quando está envolvida em tarefas que aconteçam dentro da sua ZDP, que define como «a distância entre o atual nível de desenvolvimento determinado pela resolução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da resolução de problemas sob a condução de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes» (Vygotsky, 1978, p. 86; cit. in Haines, 2009). Ou seja, a criança aprende melhor quando lhe são dadas tarefas cujo grau de dificuldade se encontra um pouco além das suas capacidades de resolução por si mesma, mas que consiga resolver quando ajudada por alguém cognitivamente mais avançado. Trata-se da utilização da ajuda do professor (ou outro colega mais avançado) como *scaffolding* (“suporte de andaime”) ou apoio à aprendizagem, em que tal mediação permitirá que o aluno construa conhecimentos superiores, ativando o seu desenvolvimento potencial, para além do seu desenvolvimento atual, determinado pelas suas capacidades. A relação pedagógica entre o professor, os alunos e os alunos entre si torna-se central, tornando-se esta metodologia particularmente eficaz com crianças socialmente mais desfavorecidas ou com dificuldades de aprendizagem, que podem beneficiar da ajuda do professor ou dos colegas na promoção do seu desenvolvimento potencial. Para Lev Vygotsky é este desenvolvimento potencial que permite ao aluno tornar-se capaz de novas aprendizagens e de novas transferências de conhecimentos (Barros de Oliveira, *ibid.*, p. 117). É com base na teoria da ZDP de Lev Vygotsky, que se tem desenvolvido investigação que mostra, por exemplo, como a utilização do ensino recíproco permite que os alunos aprendam um conjunto de estratégias cognitivas que lhes permitem construir ativamente significados para as palavras ou textos usados em diferentes disciplinas, passando progressivamente de espectadores a atores, com o auxílio do professor ou colegas mais avançados – aumentando a compreensão da leitura, melhoram, conseqüentemente, o seu rendimento escolar (Lopes & Silva, 2010, pp. 41-45).

Outro contributo importante para compreender a necessidade de uma diferenciação curricular em lugar de uma abordagem tradicional ao currículo é dado pelo modelo organizacional do ensino tendo em conta diferentes estilos de aprendizagem, na linha da teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner (1983, 1993). Segundo a sua teoria, não existe um tipo único de inteligência (que até então se pensava determinado pelo *G factor*, fator geral, que determinaria todas as funções intelectuais de um indivíduo, os *S factors*, fatores específicos), mas sim inteligências múltiplas, autónomas e independentes. Através de pesquisas com crianças normais e outras dotadas, bem como pacientes adultos afetados por lesões cerebrais, Howard Gardner compreendeu que a existência de uma força ou fraqueza num determinado domínio intelectual

não permitia concluir que tal pudesse acontecer noutra domínio intelectual. Assim, um indivíduo pode ter um tipo de inteligência muito desenvolvido (digamos, aptidão para cantar ou compor música) e outro ou outros pouco desenvolvidos (por exemplo, aptidão verbal ou de raciocínio). Assim, Howard Gardner propôs inicialmente a existência de sete tipos de inteligência: lógico-matemática (aptidão para raciocinar, formular e validar hipóteses), linguística (aptidão verbal, mais especificamente as sutilezas do significado, que assegura a linguagem oral e escrita); espacial (aptidão para representar o espaço, reconhecer e desenhar relações espaciais); musical (aptidão para cantar, tocar um instrumento ou compor música); corporal-cinestésica (aptidão para controlar os movimentos de forma adequada e harmoniosa, como dançar, fazer atletismo, manipular e usar utensílios e objetos); interpessoal (aptidão para compreender e responder adequadamente aos outros); intrapessoal (aptidão para se compreender a si próprio). Mais tarde (Gardner, 1999; cit. in Barros de Oliveira, *ibid.*, p. 57), veio a propor mais três: a inteligência naturalista (aptidão para reconhecer e distinguir plantas e animais); a inteligência existencial (aptidão para colocar questões sobre os grandes problemas da existência); e a inteligência espiritual (aptidão para interpretar a existência a partir das mais diversas perspectivas, incluindo a transcendente e religiosa). O currículo tradicional, valorizando sobretudo os dois primeiros tipos de inteligência – entretanto, os únicos mensuráveis pelos tradicionais testes de inteligência – tem esquecido, alerta Howard Gardner, os outros tipos de inteligência, e naturalmente esquecendo um pouco também as crianças e jovens que melhor entendem o mundo a partir, sobretudo, de outros tipos de inteligência. Os diferentes tipos de inteligência em que os alunos são mais ou menos fortes podem afetar, não apenas a sua facilidade ou dificuldade em aprender, como também a forma de eles poderem fazer uma representação mais ou menos adequada daquilo que aprenderam. Para haver aprendizagem é, pois, também necessário ter em conta o estilo cognitivo de cada aluno, muito dependente da sua personalidade, não devendo aplicar-se indiscriminadamente as mesmas estratégias de ensino e de aprendizagem a todos os alunos (Barros de Oliveira, 2010, p. 106).

Partindo do pressuposto das inteligências múltiplas de Howard Gardner, a investigação tem vindo a mostrar (Hattie, 2009; cit. in Lopes & Silva, 2010, p. 304) que, embora se trate de um processo complexo e dependente de vários fatores, a combinação do ensino com os estilos cognitivos dos alunos parece ter efeitos positivos, apesar de moderados, no desempenho escolar. Definidos como «um conjunto de fatores cognitivos, afetivos e fisiológicos que servem como indicadores relativamente estáveis da forma como o aprendente percebe, interage e reage ao

ambiente de aprendizagem» (Lopes & Silva, *ibid.*, p. 301), os estilos de aprendizagem são compostos essencialmente por três elementos interrelacionados: processamento de informação (modos habituais de perceber, armazenar e organizar a informação; por exemplo, pictórica ou verbalmente); preferências de ensino (predisposição para aprender de uma determinada forma – por exemplo, de forma colaborativa ou de forma independente – ou por determinada condição – por exemplo, a hora do dia ou o tipo de ambiente); e estratégias de aprendizagem (respostas adaptativas à matéria de aprendizagem específica num contexto determinado) (*ibid.*, p. 302). Apesar de alguns autores defenderem ser mais vantajoso ensinar aos alunos os estilos de aprendizagem que não têm, para incrementar o seu poder de aprendizagem, há evidências de que apresentar a informação em variados formatos (por exemplo, incluir elementos visuais e auditivos) tem efeitos positivos não só no desempenho escolar, como na motivação. Além disso, esses efeitos parecem estar relacionados com a capacidade dos alunos: os alunos de baixas capacidades beneficiam mais com a combinação, sobretudo quando a matéria a aprender é mais difícil; os alunos com maiores capacidades beneficiam mais com a não combinação, já que isso lhes permite desenvolver novas abordagens à aprendizagem. Parece ser, de qualquer modo, importante que tanto professores como alunos tenham conhecimento dos diversos estilos cognitivos: os professores, porque podem adequar as estratégias de ensino de modo a garantir uma aprendizagem mais eficaz aos seus alunos; os alunos, porque pode ajudá-los a desenvolver a metacognição e a capacidade de aprender a aprender. (*Ibid.*, pp. 304-305)

A diferenciação curricular, a um nível micro de desenvolvimento curricular e de ensino na sala de aula, é igualmente compatível e está justificada pelas investigações recentes em neurociências sobre a forma como o cérebro aprende, como se pode recolher da síntese elaborada recentemente por David Sousa e Carol Tomlinson (2011). O cérebro parece estar organizado de forma única, o que se pode constatar mesmo em casos de gémeos monozigóticos, que, vivendo sob o efeito do mesmo ambiente, têm diferentes conceções do mundo devido às suas experiências e interpretações únicas sobre a forma como o mundo funciona. Apesar das semelhanças na forma como aprendemos, há também diferenças individuais importantes (como aprender ouvindo ou fazendo algo, sozinho ou em grupo), que constituem estilos de aprendizagem diferentes. Neste sentido, para aqueles autores (*ibid.*, p. 13), «a noção generalizada de um programa curricular de ensino e de avaliação único para todos é dificilmente compatível com o cérebro». Além disso, «o cérebro é uma magra máquina de produzir padrões» (*ibid.*). A função do lobo frontal do córtex é determinar quando é que a informação tem significado e sentido para o indivíduo e isso é feito

através da procura de padrões. Quanto mais informação o aluno puder adquirir, mais provável é que os padrões significativos evoluam em breve. Além disso, o cérebro está mais apto a reter informação na memória de longo prazo se esta tiver significado. O lobo frontal é também frequentemente referido como o “centro executivo”, uma vez que dirige a maior parte da atividade cerebral, na qual se destaca o processamento do pensamento de ordem superior e de resolução de problemas. O processo de pensamento convergente, que reúne informação para resolver um problema que geralmente tem apenas uma única solução – característica da maioria das tarefas e testes escolares – é, na realidade, responsável pela produção de muito poucos padrões de significado. Pelo contrário, o pensamento divergente é um processo que gera ideias criativas através da exploração de diferentes vias de resolução de problemas, conduzindo frequentemente a novas ideias e conceitos, produzindo novos padrões e expandindo as redes cognitivas existentes. David Sousa e Carol Tomlinson (*ibid.*) acreditam que, «através da diferenciação, os professores podem explorar formas de ajudar os estudantes a tornarem-se pensadores divergentes de sucesso» (p. 14).

As emoções, processadas no sistema límbico, têm um poderoso papel na vida humana, em geral – já patenteado, entre outros, por António Damásio (1998; 2003) –, como também, em particular, na educação e no ensino (Sousa & Tomlinson, *ibid.*, pp. 30-36). Por um lado, um ambiente de aprendizagem negativo aciona o sistema límbico, leva ao aumento de cortisol na corrente sanguínea, aumentando o nível de ansiedade do aluno, e retrai o sistema de processamento de informação face ao que ele percebe ser a informação de baixa prioridade (o conteúdo da aula), concentrando-se o cérebro sobre o que percebe ser de alta prioridade (a situação que origina *stress*), para que a situação causadora de *stress* seja recordada em vez do conteúdo da lição. Pelo contrário, um ambiente de aprendizagem positivo aumenta o fluxo de endorfinas na corrente sanguínea, o que gera um sentimento positivo e estimula o lobo frontal do cérebro para suportar a memória do objetivo de aprendizagem e da situação positiva. Antes do cérebro estar disponível para aprendizagens cognitivas, os alunos devem, pois, sentir segurança física e emocional. Por outro lado, as emoções participam igualmente na produção de padrões de significado. Quando as informações e os padrões produzem emoções positivas é libertada dopamina, resultando numa sensação de prazer, que estimula o sistema de recompensa do cérebro e faz aumentar a atenção, a memorização e a motivação para continuar a aprender. No entanto, como alertam estes autores,

correndo através de um currículo sobrelotado, numa sala de aula desprovida de emoções positivas, a fim de fazer um teste de alto risco, aumenta a ansiedade e liberta substâncias químicas que destroem o

processamento de ordem superior do cérebro. O cérebro do aluno deixa de pensar “Este material é interessante” e passa a pensar “Como é que eu vou passar no teste?” A tensão é alta, a retenção da aprendizagem é baixa. A diferenciação oferece aos estudantes mais oportunidades de aprendizagem recompensada. (*ibid.*, p. 14)

As neurociências mostram também como a aprendizagem é tanto um processo cognitivo como social (*ibid.*). Desde a infância que aprendemos observando outros, provavelmente através do mecanismo de neurónios-espelho, conjunto de neurónios que disparam não apenas quando experienciamos uma tarefa ou uma emoção, mas também quando vemos outros a experienciar a mesma tarefa ou emoção. A aprendizagem dos alunos é formada, também, pelas práticas e valores dos grupos a que pertencem e, por isso, o autoconceito é fundamental na aprendizagem, sobretudo em situações em que os alunos estão preocupados com o modo como irão reagir os colegas ao seu desempenho. Por outro lado, quando o aluno sente uma reação negativa do professor ao seu comportamento, isso pode fazer decrescer o seu desejo de cooperação, o que, por seu turno, pode reforçar os sentimentos negativos do professor face ao aluno. Para que a relação professor-aluno seja eficaz, os professores devem tentar ver o mundo através dos olhos do aluno, devem demonstrar que cuidam da aprendizagem de cada um como pessoa, ou seja, devem ser compreensivos e promover a empatia. Os alunos que experimentam um relacionamento de empatia com o professor aprendem melhor do que aqueles que não vivem esse tipo de relacionamento. Numa meta-análise de investigação acerca das relações entre professores e alunos, Cornelius-White (2007; cit. in Lopes & Silva, 2010, pp. 64-66) mostra como certas características do professor – como não diretividade, empatia, entusiasmo, encorajamento do pensamento de ordem superior, encorajamento à aprendizagem, adaptação à diferença – têm um elevado efeito no rendimento escolar e atitude dos alunos (cooperação, participação, motivação), sobretudo no âmbito (por ordem de importância) do pensamento crítico e criativo, na matemática, no raciocínio verbal e nas classificações em geral. David Sousa e Carol Tomlinson (*ibid.*) defendem que uma instrução diferenciada é uma forma de o professor manifestar empatia pelas especificidades de cada aluno e criar um ambiente propício a interações sociais positivas.

Sabe-se hoje também que a memória é um sistema composto por níveis: memória de curto prazo (retenção de alguns segundos), memória de médio prazo ou memória de trabalho (alguns minutos) e memória de longo prazo. Durante o processo de codificação de informação, a passagem da informação da memória de trabalho para a memória a longo prazo está dependente

desta informação ter ou não significado para ser retida a longo prazo. Talvez por isso, propõem David Sousa e Carol Tomlinson (*ibid.*, p. 15), o rápido esquecimento de uma matéria após a realização de um teste seja tão frequente entre os estudantes do ensino uniformizado, quando a diferenciação pode incluir estratégias que, beneficiando uma aprendizagem significativa, possam contribuir para uma melhor codificação e retenção da informação na memória a longo prazo e, por isso, permitir uma melhor recuperação da informação. A retenção das aprendizagens também requer focalização e uma ampla atenção, o que colide com as múltiplas fontes que atraem hoje a atenção dos jovens, designadamente as várias formas de novas tecnologias. Uma vez que o cérebro está numa constante busca de significado, os alunos apenas prestarão atenção ao que lhes proporcionará um significado pessoal e quanto mais significado maior será o seu envolvimento. Pelo contrário, ao perceberem a ausência de significado de um objetivo de aprendizagem, a sua atenção será desviada para atividades mais estimulantes ou mesmo para a inatividade. A diferenciação pode, segundo David Sousa e Carol Tomlinson (*ibid.*, pp.15, 111-130), proporcionar atividades de acordo com as necessidades individuais, mantendo a atenção e o interesse do aluno.

Em suma, estes contributos das neurociências sobre o processo de aprendizagem reafirmam, segundo aqueles autores,

como é importante para os professores reconhecerem as necessidades individuais do estudante, diferenciarem o conteúdo curricular, a abordagem do ensino e a avaliação e proporcionarem ambientes de sala de aula ricos, estimulantes, amigos do cérebro e produtivos. Sabendo mais agora, devemos ajustar as nossas práticas educacionais em conformidade (*ibid.*, p. 15).

#### **2.4. A necessidade de uma diferenciação inclusiva**

É neste sentido que vários autores defendem que, em lugar da uniformização, por um lado, ou de uma diferenciação estratificadora, por outro, é ainda possível e desejável como alternativa uma diferenciação que se oriente por princípios de equidade e por uma lógica de inclusão. Maria do Céu Roldão (1999b) sublinha a necessidade da diferenciação como forma de garantir a equidade social:

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

Francisco Sousa (2007; 2010) propõe também uma diferenciação sem estratificação, que atenda às características próprias de cada aluno, perspectivada a partir do paradigma organizacional de uma escola para todos e que tem em conta uma conceção da diferença que não categorize de modo a obscurecer, como tantas vezes acontece, a singularidade da pessoa de cada aluno.

Esta abordagem da diferenciação insere-se no paradigma da inclusão, que se construiu ao longo do séc. XX em clara rutura com uma forma de organizar a escola e o ensino que claramente exclui os que a ela não se adaptam (Baptista, 2011, pp. 41-73). A Declaração Universal dos Direitos Humanos inaugura, em 1948, a rutura paradigmática ao defender a ideia de uma escola para todos. O argumento central é o de que a liberdade, a justiça e a paz são valores em que se baseia a dignidade humana e a vida social, sendo a escola o local apropriado para a aprendizagem destes valores; logo, a escola deve ser obrigatória para todos. Em 1975, a americana *Public Law 94-142* dá um importante contributo, ao nível legal, para uma escola para todos, ao criar o serviço de Educação Especial (EE) competente para abranger todas as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), suscitando a participação dos pais, bem como institui uma organização e administração educacional com transparência e responsabilidade e prevê a disponibilização de fundos federais para os estados que implementassem serviços de EE. Três anos mais tarde, em 1978, em Inglaterra, o *Warnock Report* vem trazer para a educação (seguindo os primeiros passos dados pela *Public Law 94-142*) a participação dos pais das crianças com NEE, põe fim à oposição crianças deficientes *versus* crianças normais, eliminando os rótulos “deficiente” (*disabled*), “*handicap*” e outros, e consagra, pela primeira vez, a expressão “alunos com necessidades educativas especiais”. Outro importante passo em direção a uma Educação Para Todos é dado em 1990, na Tailândia, na Conferência de Jomtien (apelidada, justamente, de Conferência de Educação para Todos), que teve como principal finalidade promover vivamente uma educação para todos, bem como melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para todos – de raparigas e mulheres, dos excluídos (pobres, trabalhadores, minorias étnicas, etc.) e portadores de deficiência. A Declaração de Salamanca, realizada em 1994, vem reforçar a Conferência de Jomtien, voltando a salientar a importância de promover o objetivo da Educação Para Todos. Além de analisar as mudanças políticas fundamentais necessárias para implementar a educação inclusiva, designadamente capacitando as escolas para receber todas as crianças, sobretudo as que têm N.E.E., a Declaração de Salamanca veio introduzir definitivamente o conceito de inclusão, em detrimento da integração. A integração apela ainda para uma ideia de assimilação, na qual os alunos se adaptam à escola, com claro

prejuízo para aqueles que, à partida menos se identificam com a forma escolar. Como salienta Francisco Sousa (2007; 2010, pp. 79-80), o texto da Declaração de Salamanca introduz o feliz conceito de acomodação, no sentido de indicar que é a escola que se deve adaptar às crianças e não o inverso, acomodando, desse modo, todos os alunos, não só atendendo às N.E.E. de certas crianças, mas atendendo também à multiplicidade de características e necessidades culturais, sociais e psicológicas de todos as crianças e jovens.

A questão central a ter em conta numa análise da diferenciação curricular, enquanto resposta à diversidade de estudantes da escola contemporânea, é, pois, a de saber como conceber a diferença, já que diferenciar o currículo implica sempre uma determinada conceção da diferença dos alunos. Uma das tendências mais comuns na conceção da diferença é reduzi-la ao conceito de diversidade, que, na perspetiva de Burbules (1997), é um conceito mais restrito do que o conceito de diferença, englobando as características identitárias dos indivíduos que são mais salientes, como a etnia, a raça, a religião ou o género, ou seja, englobando as diferenças categorizáveis e subsumíveis em taxonomias. Mas o conceito de diferença é mais rico e mais amplo que o de diversidade, abrangendo aspetos identitários que extravasam e, portanto, não são subsumíveis em categorias. Estas abordagens categoriais da diferença são, por isso, criticadas por Burbules devido ao carácter instável das categorias, por várias razões: há sempre diferenças que escapam a uma leitura categorial da realidade; as diferenças são muitas vezes usadas como forma de afirmação da identidade não só pelo que se é, mas também pelo que se não é (v.g., a afirmação da heterossexualidade através da negação da homossexualidade); e ainda porque muitas vezes a diferença se afirma mesmo contra as tendências totalizantes ou essencialistas corporificadas nas categorias, que de algum modo não abarcam a identidade plena de alguns indivíduos. Além disso, Burbules chama a atenção para a tendência desta racionalidade categorial cair na reificação das categorias, não permitindo perceber o seu carácter dinâmico, contextual e construtivo e não permitindo a necessária flexibilização de modo a acomodar novas diferenças. Além disso, as categorias não captam diferenças menos visíveis, privilegiando a maioria dentro da minoria, ou seja, os discursos categoriais da diferença podem ignorar ou remeter para categorias residuais (que aparecem sob a macrocategoria indefinida de “outros”) grupos que, no momento, são menos visíveis, tornando-os minorias ocultas. Em suma, para Burbules (1997, p. 101; cit. in Sousa, 2010, p. 33), as «múltiplas dimensões da diferença atuam sempre em simultâneo» (nunca se é simplesmente “branco” ou “cigano”), tornando, assim, demasiado redutora qualquer categorização unidimensional da diferença, dado que a identidade é

sempre multirreferencial. É neste sentido que Francisco Sousa (*ibid.*, pp. 25-35) defende uma diferenciação curricular esclarecida, que, para promover a equidade e a inclusão, implica um conhecimento aprofundado e não simplista das diferenças, como seria no caso de uma abordagem categorial:

Ter estes pressupostos de multirreferencialidade em conta no campo curricular é incompatível com a assunção plena de uma lógica taxonómica, pelo que, para evitar desperdícios de esforço, seria útil, em muitas situações, investir menos na distribuição de alunos por categorias predefinidas e mais na compreensão do potencial curricular dos vários aspetos da identidade dos alunos. (*ibid.*, p. 33)

Francisco Sousa (*ibid.*, pp. 35-47) vê ainda com preocupação os «discursos especializados» sobre a diferença, como o caso da educação de alunos com N.E.E., educação de sobredotados ou o da educação multicultural. Apesar das reconhecidas vantagens destes estudos especializados, que resultam no aprofundamento dos conhecimentos no âmbito de cada dimensão, Francisco Sousa adverte que o uso que muitas vezes se faz deste conhecimento, por se incluir numa lógica categorial, perde de vista a multidimensionalidade da diferença. O problema não são, pois, as categorias, que são sempre formas de apropriação cognoscitiva da realidade, mas sim a sua reificação, a sua unidimensionalidade, que tantas vezes faz com que se trabalhe na escola sobre certa categoria isolando-a do perfil complexo do aluno. Francisco Sousa acaba, pois, por concluir da importância do estudo de determinadas categorias na sua especificidade, apontando mesmo o âmbito da teoria e desenvolvimento curricular como o lugar para acolher os contributos das análises especializadas sobre a diferença, embora sempre no horizonte de uma abordagem mais generalista e multidimensional à diferença e com a diferenciação curricular como instrumento que possibilita a concretização desses contributos.

É, portanto, na perspetiva de uma educação inclusiva e com uma cuidadosa utilização crítica de categorizações da diferença, que, genericamente, uma diferenciação não estratificadora se apresenta como solução para a diversidade de frequentadores da escola, que, muitos deles, têm visto dificultado o seu acesso a um currículo comum, como a este propósito se refere Rodrigues:

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

A questão pertinentíssima analisada por Burbules (1997) e recuperada por Francisco Sousa (2007; 2010) dos perigos de uma abordagem categorial e taxonómica da diferença na escola, não

pode, porém, fazer esquecer que as categorias servem sempre para melhor ler e compreender a realidade, servem justamente para discriminar, para passar a olhar, de modo esclarecedor, o mundo da escola atual como povoado por um conjunto muito diverso de alunos. A identidade e a diferença visibilizam-se também em determinadas categorias de etnia, raça, gênero, orientação sexual, religião e outras, que caracterizam as crianças e os jovens e se tornam centrais numa abordagem equitativa, porque devidamente diferenciada, do currículo. O que importa, naturalmente, é não reduzir a identidade e a diferença apenas a tais categorias. Mas o seu conhecimento é fundamental para conhecer a especificidade dos alunos. É assim que faz sentido o recurso a campos de especialização de estudo da diferenciação curricular, como é, por exemplo, o da educação de alunos com N.E.E., educação de sobredotados ou, no caso mais pertinente relativamente ao estudo realizado, o da educação multicultural, sem os quais um trabalho de diferenciação curricular ver-se-ia bastante mais dificultado.

### 3. Diversidade cultural e educação

Se não conseguirmos ver a cor, não conseguiremos ver realmente a criança. (Lisa Delpit)

A educação multicultural é, simultaneamente, um conceito, um movimento de reforma educacional e um processo (Banks, 2007, cit. in *idem*, 2009a), que tem procurado criar um novo currículo e novas práticas de ensino que possam refletir as alterações sociopolíticas (da sociedade americana e outras, cada vez mais, neste mundo globalizado, marcadamente multiculturais, como a portuguesa) e reconhecer as histórias, culturas, vidas e experiências de variadas pessoas (Ladson-Billings, 2004). A educação multicultural surge como resposta às reivindicações de reconhecimento cultural, social, político e institucional de minorias étnicas e imigrantes que formam as sociedades contemporâneas (Banks, 2009a) e a sua consolidação passou por um conjunto diversificado de respostas que as escolas foram dando à diversidade, embora nem sempre de modo a acomodar as diferenças, privilegiando, ao invés, tantas vezes uma postura assimilacionista.

A afirmação dos direitos de identidade cultural, étnica, religiosa, de orientação sexual, gênero e raça apresenta-se hoje como uma problemática incontornável, por muito que contenda com os direitos individuais concebidos à luz da tradição liberal ocidental. Numa era da democracia, dos

direitos humanos, de uma escola inclusiva e de uma educação para todos, os sistemas de ensino têm necessariamente que dar resposta e acolhimento a toda a diversidade cultural das crianças e jovens que frequentam as escolas, no intuito de facilitar equitativamente o acesso de todos a um currículo rico e significativo para todos, composto do conhecimento universal e saberes socialmente reconhecidos, mas sem perder o reconhecimento de outros contributos culturalmente diversos, que entretecem a identidade dos alunos que frequentam as escolas.

### **3.1. A diversidade cultural e o surgimento da educação multicultural**

A diversidade cultural é um facto inegável das sociedades modernas, um pouco por todo o mundo (Banks, 2009b, pp. 9-10). A Europa ocidental desde há muito que se compõe de minorias linguísticas e culturais, como os bascos em França e Espanha, alemães na Dinamarca, holandeses na Alemanha e galeses, escoceses e judeus no Reino Unido, bem como tem sido palco de encontros e conflitos entre diversos grupos culturais. Mas esta diversidade aumentou exponencialmente quando, após a Segunda Guerra Mundial, um forte fluxo migratório proveniente das nações coloniais – e, acrescentaríamos nós, que ainda não parou – assomou ao velho continente no encalço de melhores condições de vida. Várias nações asiáticas têm sido igualmente caracterizadas pela diversidade, de que são exemplo a China, que, embora dominada pelos chineses Han (que são 92% da população), é hoje constituída por mais 56 grupos étnicos oficiais (Postiglione, 2009; cit. in Banks, *ibid.*, p. 9) ou o Japão, que de estado-nação historicamente homogéneo e monoétnico, passou a ser habitado, no último século, por significativos grupos minoritários, como os ainu, okinawans, burakumin, coreanos, chineses e taiwaneses. Os territórios em que hoje estão instalados estados-nação como os E.U.A., Canadá ou Austrália eram já etnicamente diversificados quando chegaram os colonizadores. A diversidade na América do Norte foi, entretanto, enriquecida por povos indígenas e negros africanos trazidos pelo comércio de escravos, bem como por muitos imigrantes dos vários continentes. A diversidade étnica, racial e linguística naqueles países aumentou bastante nos últimos 40 anos. A diversidade linguística na Austrália é um exemplo esclarecedor: apesar de 78,5% da população falar frequentemente a língua inglesa em casa, mais de outras 400 línguas são também faladas com frequência nos lares australianos, incluindo o cantonês e o mandarim, o italiano, o grego e o árabe (Inglis, 2009; cit. in Banks, *ibid.*, p. 10). No caso dos E.U.A., desde os finais do séc. XIX e início do séc. XX que se tem assistido ao maior afluxo de imigrantes de sempre, sobretudo da Ásia e América Latina, quando inicialmente eram sobretudo europeus. Os

censos preveem que as minorias étnicas, que eram um terço da população em 2006, sejam 50% em 2042. As escolas passaram, em 30 anos (de 1973 a 2004), de 22% para 43% de alunos de minorias étnicas. Em 2008, 28% da população do Canadá era originária das Ilhas Britânicas, 23% de França, 15% de outros países europeus e 34% da população constituída por vários grupos étnicos e de origens mescladas. Também várias nações da América latina, como o Perú, Brasil, Cuba ou México, a África do Sul e as nações francófonas de África se caracterizam pela diversidade cultural. Desde que há estados-nação que há movimentos migratórios, mas nunca como hoje<sup>13</sup> a movimentação de pessoas com diversidade cultural, étnica, religiosa e linguística foi tão numerosa e rápida ou levantou tão complexas questões sobre cidadania, direitos humanos e democracia e educação. A facilidade com que as pessoas atravessam fronteiras em ambos os sentidos, pelos direitos de movimentação permitidos pela U.E. e devido aos direitos codificados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, estão a desafiar o conceito de educar crianças e jovens para virem a ser cidadãos num estado-nação, ao ponto de alguns autores, como Appiah (2006; cit. in Banks, 2009b, p. 10), defenderem que devemos educar crianças e jovens para virem a ser cidadãos cosmopolitas numa comunidade global.

A diversidade cultural é, em Portugal, sobretudo resultado do fenómeno da imigração, que teve um primeiro grande impulso na fase da pós-descolonização, nos anos 70 do séc. XX, continuou após a adesão de Portugal à C.E.E., em 1986, e tem crescido nas últimas décadas (Leite, 2005, p. 1). Os Censos de 2011 (“A população estrangeira em Portugal”, 2011) revelaram que os estrangeiros residentes em Portugal são 394 mil, representando 3,7% da população residente em Portugal e tendo-se registado, na última década, um crescimento de 70%, sobretudo devido ao aumento da população brasileira, que cresceu mais de 200%. À comunidade brasileira (27,8% dos estrangeiros), seguem-se a cabo-verdiana (9,9%), a ucraniana (8,6%), a angolana (6,8%), a romena (6,2%), os cidadãos da Guiné-Bissau (4,1%), do Reino Unido (4,0%), de França (3,6%), da China (2,9%) e de Espanha (2,7%). Os cidadãos originários do Brasil cresceram na última década (244%), assim como os da Ucrânia (213%), da Roménia (815%), da China (427%), do Reino Unido (92%), de Cabo Verde (17%) e de Espanha (16%), diminuindo, inversamente, os cidadãos originários de Angola (-27,2%), de França (-6,5%) e da Guiné Bissau (-3,7%).

Apesar desta ampla diversidade cultural, os estados-nação ocidentais estavam, por volta dos anos 60 e 70 do século passado, dominados pela ideologia assimilacionista (Banks, 2009b, pp. 10-11).

---

<sup>13</sup> Em 2005, 191 milhões de pessoas (3% da população mundial) viviam fora do país em que nasceram (Martin & Zurcher, 2008; cit. in Banks, 2009b, p. 10).

Tanto para as Ciências Sociais dos anos 40 e 50, como para os políticos, a solução para a diversidade em países como os E.U.A., o Canadá ou a Austrália ou na Europa o Reino Unido, a França, a Alemanha e a Holanda seria, desejável e inevitavelmente, a consolidação de estados-nação nos quais se implementasse uma cultura dominante, que se mantivesse hegemónica e fortalecesse a identidade nacional e a coesão social, esperando-se que os outros grupos renunciassem às suas culturas para se tornarem cidadãos.

O conceito de assimilação cultural é definido por Coelho, como um «processo de absorção de via única através do qual as minorias abandonam, pelo menos publicamente, as suas identidades étnicas. Uma abordagem assimilacionista olha para a diversidade como um problema e para as diferenças culturais como socialmente fraturantes» (Coelho, 1998, pp. 19-20, cit. in Race, 2011, p. 16). Neste modelo político-social de assimilação da diferença podem identificar-se, pelo menos, dois problemas centrais (Race, 2011): as minorias resistirão, muito naturalmente, a este processo de via única, já que não têm uma palavra a dizer na forma como viverão, doravante, as suas vidas; e, no que respeita mais diretamente à educação, as crianças e os pais podem muito facilmente resistir às estruturas da escola e ao currículo veiculado na sala de aula. No contexto da diversidade cultural americana surge uma metáfora muito útil para compreender a assimilação – o *melting-pot*. Os imigrantes são encorajados a pensar como americanos e a tornarem-se americanos, mas à custa da perda da sua cultura original, que se dilui, mesclando-se, na “saladeira”. O intuito deste modelo político é, pois, desenvolver uma única identidade, que partilha uma cultura comum. Aliás, *the american dream* é um ideal baseado nesta metáfora do *melting-pot* e, portanto, nas ideias assimilacionistas (Race, 2011). Richard Race (*ibid.*) identifica no discurso político-educativo britânico uma evolução no modo de conceber a diversidade cultural, desde meados do século XX, através de quatro categorias: assimilação (incidente nos anos 50-60), integração (anos 60-70), multiculturalismo (anos 70-80) e anti-racismo (anos 70-90). O modelo integracionista, de modo aparentemente diferente do modelo assimilacionista, permite um processo de interação social com duas vias, na qual a aculturação e adaptação têm também a participação dos indivíduos que desejam integrar-se, ou seja, a responsabilidade de integração resulta de um esforço conjunto entre membros da comunidade maioritária e imigrantes e minorias étnicas. Estes últimos não podem, pois, nem ser os únicos responsáveis pelos falhanços da sua integração, nem sequer os responsáveis por não quererem integrar-se (Modood, 2007; cit. in Race, *ibid.*, p. 19). Este processo de interação social e adaptação é vital para os imigrantes e comunidades minoritárias tendo em conta a noção de coesão social. Coelho

(1998, cit. in Race, *ibid.*, pp. 19-20) propõe que a integração também pode ser descrita como uma fusão cultural. A assimilação tem o intuito de eliminar a diversidade, ao passo que a integração é pensada para incorporar a diversidade na cultura dominante e, assim, alterá-la. Nesta fusão cultural, que é a integração, a educação assume um importante papel na criação de uma identidade cultural comum, que emerge das culturas majoritária e minoritárias. Semelhante fusão de culturas, majoritária e minoritárias, que se baseia na tolerância mútua, é muitas vezes referida com a expressão clássica *et pluribus unum* – de muitos, um. No entanto, como mostra Modood (2007, cit. in Race, *ibid.*, p. 20), trata-se sempre, em última análise de um processo controlado por instituições, como os padrões, a sociedade civil e mesmo o governo. O controlo exercido por estas instituições, que o estado-nação usa para se tentar manter, acaba por tornar a integração num processo de sentido único, levando, segundo Richard Race, a que «o capital cultural possa dar mais vantagens a alguns sobre os outros» (*ibid.*), pois o sistema educativo, por via do currículo e do *ethos* das escolas, tem tendência, como lembra Coelho (1998, cit. in Race, *ibid.*), para criar e reforçar uma identidade cultural comum. Como tal, o modelo integracionista acaba por levantar problemas muito semelhantes ao modelo assimilacionista.

Entretanto, a ideologia assimilacionista, em perfeita sintonia com o liberalismo, prometia uma participação de todos os indivíduos, independentemente da cultura de origem, num estado-nação moderno e justo, na condição dos indivíduos romperem com as suas ligações étnicas. As razões invocadas para este necessário rompimento foram várias: as culturas tradicionais promoveriam preconceitos históricos e conflitos entre culturas, que levariam à balcanização dos estados-nação; a tradição e o pluralismo cultural sobrepõem os direitos de grupo aos direitos individuais, promovem a consciência de desigualdade racial e étnica, o favoritismo grupal e a estratificação étnica; as ligações culturais ao grupo servirão a discriminação no emprego e na educação e outras formas de exclusão e são inconsistentes com ideais e valores democráticos. A solução só poderia passar por uma cultura nacional comum, em que todos fossem estrutural e culturalmente assimilados e onde se implementassem políticas públicas racial e etnicamente neutras. Os próprios grupos étnicos e seus líderes acabavam por defender a assimilação, dados os incentivos políticos e económicos fortes. Com algumas exceções, como os franceses no Canadá, a ETA em Espanha, o movimento Garvey<sup>14</sup> nos EUA, a mobilidade social e económica apelativa exerceu

---

<sup>14</sup> Marcus Mosiah Garvey, Jr. (1887-1940), líder político jamaicano, defensor do nacionalismo negro e dos movimentos de pan-africanismo, fundou a Universal Negro Improvement Association e a Africans Communities League. A sua filosofia Pan-Africana inspirou um movimento de massas global e o empoderamento económico,

pressão para a assimilação, fazendo com que grupos étnicos rejeitassem, envergonhados, as suas pertenças identitárias e cedessem à assimilação (Banks, 2009b).

Entretanto, foi com o movimento dos Direitos Civis dos negros nos E.U.A., despoletado em 1955 pela “revolta dos negros” no Alabama e que culminou com a marcha sobre Washington, em 1963, que se iniciou um processo de conscientização sociopolítica de que os vários grupos culturais, como os negros e as mulheres, deveriam ter uma participação ativa na construção de uma sociedade mais justa e democrática (Leite, 2004; cit. in Leite, 2005, p. 5). Segundo James Banks (*ibid.*, p. 9), este movimento veio a influenciar, a partir dos anos 60 e 70, os movimentos de revitalização étnica por todo o mundo – franceses e *First Nations*<sup>15</sup> no Canadá, indianos e outros asiáticos na Grã-Bretanha, indonésios e surinameses na Holanda, aborígenes na Austrália e maoris na Nova Zelândia –, reivindicando que as instituições dos vários estados-nação (como escolas e universidades) se tornassem mais sensíveis às suas necessidades e expectativas.

Uma das primeiras causas para este movimento, segundo aquele autor (*ibid.*, p. 12), encontra-se na exclusão estrutural dos grupos étnicos de cor, uma vez que a ideologia assimilacionista liberal dominante acabou por ser bem-sucedida para os grupos étnicos brancos, que conseguiram um significativo grau de assimilação estrutural e cultural nas suas sociedades, ao passo que os grupos étnicos não brancos, mesmo quando o nível de assimilação cultural foi elevado, experienciaram um elevado grau de exclusão estrutural: apesar de esperarem ser assimilados culturalmente, os americanos africanos, nativos e do Alaska, os *First Nations* do Canadá e os aborígenes da Austrália viram frequentemente negadas oportunidades de educação de qualidade, bem como oportunidades de votar e de participar no processo político. Além do falhanço do estado-nação para acabar com as incongruências entre os seus ideais democráticos e a sua realidade social, bem como a existência de racismo e discriminação, outra razão que explica o movimento de revitalização étnica foi a necessidade dos seus membros readquirirem sentido de comunidade, autoridade moral, e um sentido para a vida, que as sociedades altamente modernas deixavam por preencher. Para James Banks (*ibid.*), as relações entre tradição e modernidade não foram apenas erradamente concebidas pelo assimilacionismo liberal, mas também de modo incompleto e demasiado simplificado, uma vez que não tiveram em conta as necessidades espirituais e comunitárias que as culturas étnicas permitiam aos seus indivíduos satisfazer. Outro

---

com foco em África, que ficou conhecido como *Garveyism*, que incitava as pessoas de ascendência Africana na diáspora a “resgatarem” as nações de África e convidava as potências coloniais europeias a deixarem o continente.

<sup>15</sup> Nome utilizado para designar os povos originários do Canadá (Banks, *ibid.*, p. 29 n.)

fator a ter em conta foi a descolonização de África e da Ásia, iniciada entre 1945 e 1960, que estimulou também este movimento de revitalização étnica e motivou grupos minoritários marginalizados a procurar autonomia e respeito pelas suas culturas, línguas e identidades (*ibid.*, p. 13).

É no contexto deste movimento de revitalização étnica e em resposta ao movimento dos Direitos Civis que, na perspetiva de James Banks (*ibid.*), surgem, nos E.U.A., as primeiras tentativas de promover uma educação multicultural, que se veio depois a desenvolver com maior força teórica nos anos 70 do séc. XX, também no Reino Unido como resposta à imigração massiva que entrou no país, após a Segunda Guerra Mundial, em busca de trabalho (Banks, 2009a) e no Canadá e na Austrália, tendo sido estes os primeiros países a desenvolver uma política sobre esta matéria, respetivamente em 1971 e 1978. Segundo autores que se posicionam numa perspetiva mais crítica, como Christine Sleeter e Paul McLaren (2009, p. 18), poderíamos acrescentar outros movimentos sociais como estando na origem da educação multicultural. Desde logo, o movimento das mulheres, que ganhou força e teve impacto sobre as escolas com a aprovação, em 1972, do *Title IX*<sup>16</sup>; apesar de ter tido uma orientação branca de classe média, aquele movimento interligou as lutas contra o racismo e as lutas contra o sexismo. Também a educação bilingue tinha avançado nos anos 50 sob impulso de cubanos seguidores da revolução castrista; desde então, americanos mexicanos, porto-riquenhos e americanos asiáticos viram avançar a teoria, a prática e mesmo legislação sobre educação bilingue; apesar de terem tido uma história e desenvolvimento separados, a educação multicultural cresceu lado a lado, segundo aqueles autores, com a educação bilingue. É também por esta altura que surgem os primeiros departamentos de estudos étnicos e estudos das mulheres em algumas universidades, providenciando as bases para os debates contemporâneos sobre o multiculturalismo no ensino superior.

A educação multicultural constituiu-se, de qualquer modo, como uma tentativa de reforma da escola para que alunos de diversos grupos raciais, étnicos, culturais, de estrato social e linguístico tivessem oportunidades iguais de educação, ou seja, no intuito de promover a democracia e a justiça social (Banks, 2009b, p. 13) ou, numa perspetiva mais crítica, como uma «luta dos direitos civis pela liberdade, pelo poder político e pela integração económica» (Sleeter

---

<sup>16</sup> Trata-se de um excerto da *Education Amendments*, que reforçou o *Civil Rights Act* de 1964, o qual havia sido redigido para terminar com a discriminação racial, de cor ou nacionalidade no emprego e que, apesar de proibir também a discriminação sexual, era omissivo quanto à discriminação sexual na educação pública e em programas que recebessem fundos federais. O excerto em causa é o seguinte: «Nenhuma pessoa nos Estados Unidos pode, na base do género, ser excluída da participação, ser-lhe negados benefícios, ou ser sujeita a discriminação em qualquer programa de educação ou atividade que receba assistência financeira federal.» (Forest & Kinser, 2002, pp. 670-671).

& McLaren, *ibid.*). No fundo, «aqueles grupos pediam que as escolas, faculdades e universidades fossem reformadas no sentido de refletir as suas culturas, identidades, esperanças e sonhos e para incrementar o seu desempenho académico» (Banks, *ibid.*).

### **3.2. A difícil consolidação da educação multicultural**

Segundo James Banks (2009b, p. 13), as respostas iniciais das escolas aos movimentos de revitalização étnica foram apressadamente concebidas e implementadas e tiveram o intuito central de silenciar os protestos e o descontentamento dos grupos étnicos minoritários. Num exercício de síntese histórica, James Banks (*ibid.*, pp. 17-24) propõe uma sucessão de paradigmas, de modelos de resposta que as escolas de alguns dos países democráticos ocidentais, como os E.U.A., o Canadá, o Reino Unido ou a Austrália, foram dando, desde os anos 60 e 70 do séc. XX, ao movimento de revitalização étnica.

Assim, as primeiras respostas, que constituem uma primeira fase da educação multicultural, foram os modelos da adição étnica e do desenvolvimento do autoconceito, que surgem da reivindicação dos grupos étnicos em incluir os seus heróis, feriados e contributos culturais no currículo (Banks, *ibid.*, p. 20). Como os professores tinham pouco conhecimento sobre os grupos marginalizados, foi-lhes mais fácil incorporar pedaços isolados de informação sobre os grupos étnicos no currículo e celebrar feriados do que integrar conteúdos étnicos significativos. Partiu-se do princípio de que se poderiam acrescentar conteúdos étnicos ao currículo, sem o reconceptualizar ou reconstituir, tendo surgido, assim, algumas unidades especiais de estudos étnicos e mesmo disciplinas nas Universidades, centradas na gastronomia étnica e no turismo, bem como a semana da história negra, o dia do índio americano, a incorporação de festas e festivais asiáticos e africanos das Caraíbas. Outra resposta nesta primeira fase partiu do princípio que a inserção de conteúdos étnicos elevaria o autoconceito dos indivíduos de minorias étnicas e melhoraria os seus resultados, através de unidades especiais de estudos étnicos que incluíam indivíduos famosos e sublinhavam o contributo dos grupos étnicos para a construção das nações.

Ainda nesta primeira fase, o paradigma da privação cultural foi outra resposta implementada (Banks, *ibid.*, pp. 20-21). Partiu-se do princípio de que os alunos pertencentes a minorias étnicas e a famílias de baixos rendimentos foram socializados em comunidades e lares que os impediram de adquirir as competências cognitivas e as características culturais indispensáveis para ter sucesso na escola. No âmbito deste paradigma, estes alunos teriam que fazer grandes alterações

ao nível comportamental, para se adaptarem à escola, ao contrário dos professores, que teriam poucas adaptações a fazer, tendo apenas que se centrar na compensação dessas supostas falhas cognitivas e características culturais disfuncionais dos alunos, através da implementação de um conjunto de experiências educacionais compensatórias intensivas de orientação behaviourista. Este paradigma ressurgiu, nos E.U.A., durante os anos 80 do séc. XX, quando se desenvolveu um influente movimento neoconservador, que etiquetou os alunos de minorias étnicas e de baixos rendimentos como “alunos em risco” (Cuban, 1989; cit. in Banks, *ibid.*, p. 20).

Em reação a este tipo de respostas, surge um modelo que James Banks (*ibid.*, p. 21) denomina de paradigma da diferença cultural, que parte do princípio que os alunos de grupos étnicos minoritários, como os afroamericanos, mexicanos americanos e índios nativos, não são desprovidos de cultura, antes são possuidores de outra cultura, que pode enriquecer a vida de todas as pessoas (Ladson-Billings, 1995). Nesta perspetiva, os fracos resultados são explicados não pela suposta privação cultural, mas pelas diferenças entre as culturas, devendo a escola mudar para acomodar essas minorias étnicas, usando estratégias consistentes com as suas características culturais. As escolas falham frequentemente com estes alunos, porque ignoram ou alienam-se face às culturas diferentes e raramente usam estratégias consistentes com as características de aprendizagem dos alunos. Um vasto corpo de investigação mostra como as culturas da escola e dos grupos minoritários são diferentes em termos de valores, normas e comportamentos (Gay, 2000; Lee, 2007; cit. in Banks, *ibid.*; Bartolomé, 2006), o que tem permitido desenvolver até aos nossos dias uma vasta investigação no âmbito do que ficou conhecido como a “pedagogia culturalmente relevante” (Ladson-Billings, 1995) ou “ensino culturalmente sensível” (Gay, 2000). Em lugar das orientações cognitivas tradicionais focadas no indivíduo como agente de aprendizagem, Lee (2009; cit. in Szecsy, 2010, pp. 6-7) salienta que muitos professores hoje reconhecem cada vez mais a natureza fundamentalmente social da aprendizagem. Os seres humanos aprendem em ambientes sociais e a organização social das práticas rotineiras, dentro e fora da escola, pode influenciar as metas, o esforço e a estruturação e uso do conhecimento. Devido à diversidade cultural das sociedades e das escolas, as crianças e jovens aprendem em interação com artefactos culturais que encarnam ideias e crenças de outros seres humanos. Assim, conhecer as várias configurações de organização social da prática, especialmente as de origem cultural não ocidental, pode ajudar a compreender de que modo as crenças ocidentais se tornaram hegemónicas nas práticas institucionais das escolas ocidentais e como estas práticas não são necessariamente acessíveis aos estudantes imigrantes que trazem

consigo diferentes normas e práticas. Como sublinha James Banks (2009b, p. 21), os teóricos que laboram num paradigma da diferença cultural salientam a importância dos alunos de grupos minoritários manterem a ligação às suas famílias e comunidades através dos seus dialetos e línguas – uma vez que esta ligação é fulcral para cultivar o sentido de identidade grupal, o sentido de pertença e a segurança psicológica –, enquanto, ao mesmo tempo, desenvolvem também competências na língua nacional. Defendem, portanto, a necessidade de um conjunto de valores comuns numa nação e que todos devem ter competências para participar nas instituições sociais, económicas e políticas do estado-nação, mas, simultaneamente, devem manter as suas ligações às suas comunidades étnicas.

Ainda na primeira fase do movimento de revitalização étnica ou, como sugere James Banks (*ibid.*, p. 22), sempre que há um afluxo grande de imigrantes numa nação que atinge as escolas, os maus resultados tendem a ser explicados pelo problema das diferentes línguas faladas pelos alunos. Trata-se, segundo James Banks (*ibid.*), do paradigma da língua, uma vez que muitas respostas iniciais das escolas à diversidade cultural consistiram em tentar resolver o problema da língua, acreditando-se que melhoraria os resultados. São disso exemplo, os programas de ensino do inglês como segunda língua para porto-riquenhos e mexicanos americanos, nos E.U.A., nos anos 70 do século passado, ou, na mesma altura, em França, o ensino do francês para os alunos do norte de África e da Ásia. Entretanto, nos E.U.A., os educadores aperceberam-se que outros fatores influenciavam no rendimento escolar dos alunos, como o estrato social, características de aprendizagem, as atitudes dos professores e expectativas e motivação dos alunos. O principal foco da educação multicultural no Japão, por exemplo, é hoje a língua (Hirasawa, 2009; cit. in Banks, *ibid.*), mas os progressos foram pequenos, dada a ideologia assimilacionista maioritária no Japão, bem como a tendência para ver o Japão como uma nação monocultural e monolinguística. Num estudo de caso sobre a educação na Noruega, onde os profissionais da educação têm praticado por muito tempo uma abordagem de integração unilateral, Engen (2009; cit in Szecsy, 2010, p. 7) conclui que «a estratégia de integração monolingué pode levar à integração, mas somente quando a influência unilateral da cultural dominante da escola é equilibrada por pais que estão numa posição para compensar, reforçar, e mediar o esforço das escolas com perspetivas culturais familiares de origem» (p. 253). James Banks (*ibid.*) argumenta que as experiências com programas baseados no paradigma da língua nas nações ocidentais, como abordagem exclusiva aos problemas étnicos e de grupos de imigrantes, mostram ser insuficientes, uma vez que a língua é apenas uma parte integrante da cultura – para melhorar o

desempenho acadêmico das minorias linguísticas, uma educação multicultural deve ter em conta também outras variáveis.

Alguns autores, como Ogbu (2003; cit. in Banks, 2009b, pp. 22-23) explicam o baixo desempenho acadêmico dos grupos minoritários através da teoria da ecologia cultural: o baixo desempenho acadêmico dos afroamericanos deve-se à sua oposição à cultura branca dominante e ao medo de agir como os brancos. Aqueles autores distinguem entre grupos de imigrantes ou voluntários e minorias “tipo casta” ou involuntários, como os grupos indígenas que experienciam racismo institucional e discriminação nas suas terras. Os imigrantes voluntários nos E.U.A., como os chineses, indianos ou jamaicanos, têm mais sucesso acadêmico, porque assimilam os valores e competências dominantes, que constituem a norma nas escolas. Por seu lado, as minorias involuntárias, como os afroamericanos e mexicanos americanos, resistem aos valores e competências acadêmicas institucionalizados nas escolas, devido ao que Ogbu (*ibid.*) apelida de “parentesco fictício”, que os faz rejeitar as instituições e valores dominantes. Este “parentesco fictício” é descrito por Ogbu (*ibid.*) como um forte sentido de identidade e afiliação que os grupos étnicos, como os afroamericanos e mexicanos americanos, têm com os membros dos seus grupos raciais ou étnicos e que desenvolvem a partir de uma história partilhada de vitimização e exclusão, mas que, na realidade, os marginaliza. Cabe às escolas promover intervenções educacionais no sentido dos afroamericanos e outros grupos étnicos minoritários fazerem mudanças significativas nas suas culturas e comunidades, com o intuito de se adaptarem à cultura dominante na sociedade e, assim, melhorarem o seu desempenho acadêmico. Uma das críticas mais comuns à teoria da ecologia cultural é a de que esta teoria essencializa as chamadas minorias “tipo casta”, ao invés de descrever a enorme variedade dentro desses grupos, concedendo, assim, razões aos educadores para culpabilizar a vítima pelos seus problemas educacionais. Em última análise, tanto o paradigma da linguagem como o paradigma da ecologia cultural são teorias assimilacionistas, uma vez que não reconhecem o culturalmente diferente e, por isso, tentam absorvê-lo na cultura dominante.

Steele (2004; cit. in Banks, *ibid.*, p. 23) usou uma abordagem experimental para demonstrar a existência do que chamou um processo de “desidentificação protetiva”, que ocorre como resposta ao tratamento estereotipado. Trabalhou com estudantes confiantes e competentes em determinado domínio, como Matemática e Artes, que foram expostos a estereótipos, como por exemplo as raparigas não são tão competentes a Matemática como os rapazes. Verificou que, quando os indivíduos sentem a possibilidade de se conformarem com um grupo estereotipado ou

são julgados em termos estereotipados, isso torna-se ameaçador para o seu sentido do eu. Para protegerem o seu sentido do eu, os indivíduos podem responder à ameaça do estereótipo desidentificando-se com o domínio e, conseqüentemente, não se permitindo a si mesmo voltarem a ser vulneráveis à potencial ameaça. Steele (*ibid.*) descreve efeitos perversos que um tratamento estereotipado pode ter inclusivamente em alunos que estão entre os melhores do seu grupo. Ora, este paradigma da desidentificação protetiva sugere que alguns programas bem-intencionados para alunos de minorias estão condenados a falhar, porque confirmam os estereótipos raciais que podem colocar alunos em risco de falhar. Para reduzir a ameaça do estereótipo, as escolas e os professores deverão criar um ambiente que aposte em expectativas elevadas para esses alunos e que não questione as suas aptidões académicas.

James Banks (2009b, pp. 23-24) refere-se, finalmente, ao paradigma estrutural e ao paradigma antirracista, desenvolvidos por autores de variadas perspetivas, como neomarxistas (Bowles e Gintis, 1976), teóricos críticos, teóricos antirracistas e teóricos críticos da raça (Ladson-Billings, 2004), que proliferaram tanto na fase inicial como tardia do movimento de revitalização étnica. Os autores que se colocam na perspetiva destes paradigmas defendem que a escola, na linha das teorias da reprodução, acaba por ser irremediavelmente responsável pela marginalização dos grupos étnicos e acaba por não empoderar os grupos marginalizados, porque, precisamente, um dos seus propósitos centrais é educar alunos para aceitarem o seu estatuto social, reproduzindo a estratificação social dentro da sociedade. Samuel Bowles e Herbert Gintis (1976; cit. in Banks, *ibid.*, p. 23) têm mostrado como a escola americana reforça a estratificação social na sociedade e torna mesmo os alunos politicamente passivos e satisfeitos com o seu estatuto social. Ao contrário do defendido no âmbito dos outros paradigmas, as escolas têm, por isso, um papel limitado na eliminação do racismo e da discriminação e na promoção da equidade para alunos pertencentes a grupos minoritários e de baixos rendimentos. Alguns autores (Jencks, et al., 1972; cit. in Banks, *ibid.*) concluíram mesmo que a maneira mais eficaz de conseguir a igualdade para os grupos de baixo rendimento seria igualar o rendimento diretamente, em vez de confiar nas escolas para trazer igualdade na vida adulta dos alunos. Para muitos autores em Inglaterra e nos E.U.A., nos anos 70 e 80 do séc. XX, a educação multicultural seria mesmo um paliativo para manter os grupos marginalizados, como os afroamericanos e caribenhos, à prova de qualquer rebelião contra um sistema que promove uma desigualdade estrutural e um racismo institucionalizado (Carby, 1980; McCarthy, 1988; cit. in Banks, *ibid.*, p. 24). Também argumentam que as escolas não providenciam intervenções que eliminem as barreiras estruturais

e económicas, que mantêm os grupos étnicos e raciais oprimidos, e isto porque a educação multicultural, na perspectiva destes autores, evita discutir seriamente as questões de classe, do racismo institucionalizado, de poder e do capitalismo, afastando a atenção de temas fundamentais e problemas económicos e estruturais. Segundo Gillborn e Youdell (2009; cit in Banks, *ibid.*, p. 13), em muitos países em todo o mundo, as escolas – nos seus currículos, manuais, atitudes e expectativas dos professores, nas relações professores-alunos, nas línguas e dialetos falados e proibidos, bem como na própria cultura escolar – refletem e reproduzem a estratificação social e racial inerente à sociedade. É neste sentido que estes e outros autores, apesar de reconhecerem o propósito global da educação multicultural, apontam o desaire em se conseguir uma aproximação verdadeiramente multicultural para alcançar a equidade e excelência para todos os estudantes, tendo em conta as suas circunstâncias. Daí a proposta de uma pedagogia crítica, que dote os alunos de competências para ativamente desconstruirmos e resistirmos a formas dominantes de opressão, ou seja, sublinham que uma educação multicultural crítica não é uma simples atividade intelectual, mas tem o propósito de desafiar a desigualdade e lutar por mudanças sociais (Gillborn & Youdell, 2009; cit. in Szecsy, 2010, p. 5). Na perspectiva do paradigma estrutural, os educadores devem focar-se nas instituições e nas estruturas da sociedade em vez de darem atenção às características dos alunos de minorias culturais, promovendo programas que promovam a igualdade e que ajudem os alunos a compreender as bases estruturais do racismo e da discriminação e de que modo estes temas estruturais podem ser enfrentados (Banks, *ibid.*, p. 19). Entretanto, muitos teóricos da educação multicultural nos E.U.A., no Reino Unido e no Canadá acabaram por incorporar elementos do paradigma estrutural nas suas análises (Banks, 2006; James, 2005; Lund, 2006; Nieto & Bode, 2008; Sleeter, 2005; cit. in Banks, 2009b, p. 24), o que acabou por atenuar as críticas à educação multicultural provenientes dos teóricos críticos.

No que respeita ao paradigma antirracista, as desigualdades educacionais de grupos estigmatizados racialmente são vistas como resultantes, em larga medida, das várias formas de racismo – individual, social, cultural, institucional e estrutural. As escolas, os professores e os alunos devem ser encorajados a compreender cada um desses fatores (Banks, 2009b, p. 19). James Banks (2009a) salienta como a raça tem sido um fator poderoso em todos os estados-nação e sociedades multiétnicas e multiculturais desde o desenvolvimento do imperialismo ocidental, no seio do qual se construiu o conceito de raça para justificar a escravatura e a hegemonia da cultura ocidental, ao que se seguiu uma ampla proliferação das ideias ocidentais

sobre raça pelo mundo. «A estratificação racial e as suas consequências são subprodutos da colonização, da conquista de povos indígenas e da construção de justificações para a apropriação das suas terras e para a destruição das suas línguas e culturas» (p. 3). Como sugere Hilliard III (2009), devemos interligar os temas da raça, da identidade, da hegemonia e da educação, uma vez que:

fundamentalmente, a questão da “raça” não é uma questão de cor de pele, anatomia ou fenótipo, mas sim uma questão de dominação de um grupo de pessoas por outro. Qualquer consideração acerca da “raça” é inútil a não ser que se considere o racismo, a supremacia branca e quaisquer outras formas de supremacia racial – e considerá-las como um sistema hegemónico. O verdadeiro problema é a hegemonia, não a “raça!” (p. 22)

A teoria crítica da raça tem sido apresentada por Gloria Ladson-Billings (2003; 2004, pp. 50-65), para explicar novas perspetivas epistemológicas sobre a desigualdade e a injustiça social na educação. Apesar de Gloria Ladson-Billings (2004, p. 10) conceder que uma teoria da “raça” pode ser considerada como uma perspetiva essencializada de análise e interpretação dos fenómenos sociais, a teoria crítica da raça tem procurado formular um discurso baseado nos direitos e tem-se erguido como um símbolo da resistência e libertação humanas. A autora, que tem investigado as aplicações da teoria crítica da raça à educação, defende (Ladson-Billings, 2004, p. 61) que esta «pode ser implantada como uma ferramenta teórica para descobrir vários tipos de desigualdade e injustiça social – não apenas desigualdade e injustiça raciais». Trata-se de usar um modelo de análise não só da opressão exercida sobre a raça, mas também sobre outras desigualdades sociais. Este fenómeno tem uma importante presença na educação escolar, ao nível do curriculum, do ensino e da avaliação. Segundo os autores da teoria crítica da raça, a maioria dos testes acabam inevitavelmente por legitimar as dificuldades das crianças de cor, pobres, imigrantes e crianças com língua materna diferente (*ibid.*, p. 60-63).

Um dos problemas que se vem arrastando e preocupando investigadores, decisores políticos e professores é, justamente, a diferença de desempenho académico entre, por um lado, os mexicanos americanos, afroamericanos e nativos nos E.U.A., os caribenhos africanos e asiáticos do sul no Reino Unido, os magrebinos em França, os índios no México – que experienciam problemas académicos e linguísticos – e, por outro lado, os grupos racial, cultural e linguisticamente dominantes, que obtêm sempre, em média, um melhor desempenho (Banks, 2009b, p. 13; Berlak, 2009). «Mesmo quando os rendimentos e riqueza dos pais são comparáveis», salienta Berlak (*ibid.*, p. 63), «os americanos africanos, americanos nativos,

latinos e imigrantes, para os quais o inglês não é a primeira língua, ficam atrás dos estudantes brancos, nascidos no país e anglófonos». São várias e repetidamente documentadas as evidências para esta discrepância, designadamente taxas de abandono, número relativo de estudantes que têm lugar nos Exames de Colocação Avançada, os que compõem as listas dos melhores e mais premiados alunos das turmas ou aqueles que são admitidos para as melhores escolas secundárias, universidades e programas profissionais, bem como constantes discrepâncias em testes padronizados de desempenho académico. As explicações para estas discrepâncias sempre foram, segundo Berlak (*ibid.*, p. 64-65), desde o final do séc. XIX e inícios do séc. XX, de carácter racista, apontando para uma supremacia genética dos brancos anglo-americanos e do norte da Europa, desde o movimento eugénico dos anos 30 do séc. XX, às conclusões de inferioridade dos africanos retiradas dos testes de QI, nos anos 70, culminando em 1994 com a polémica obra *The Bell Curve* (Herrnstein & Murray, 1994), cujos autores defendiam ter descoberto provas definitivas para as raízes biológicas explicativas do baixo estatuto social, político e económico das pessoas de cor. Mais recentemente a explicação tornou-se menos marcadamente racista, quando se propõe que a inferioridade das pessoas de cor enraíza, não necessariamente na genética, mas na história e na cultura. Apesar de todas estas explicações “científicas” terem vindo a enfraquecer, as explicações racistas que sustentam a ideologia de raça superior tendem a persistir. No entanto, tem-se demonstrado (Berlak, *ibid.*, pp. 65-66) que a discrepância nos resultados se fica a dever às oportunidades de acesso a ensino de qualidade, tendo em conta as características específicas dos alunos de minorias étnicas e de cor, bem como envolve aspetos psicológicos – que os investigadores apelidam de “vulnerabilidade estereotipada” – que marcam o próprio autoconceito distorcido daqueles alunos em situações de testes padronizados, quando comparados com alunos brancos anglo-americanos. Também estudos qualitativos (*ibid.*, pp. 66-68) têm mostrado a importância das relações entre a cultura, o género e a raça e as relações sociais dentro da sala de aula e da escola. Alguns estudos têm verificado que para os alunos afroamericanos os padrões de sucesso e insucesso académico são um reflexo do processo de resistência que lhes permitem manter a sua humanidade em face de uma identidade racial estigmatizada, o que causa uma forte ambivalência face ao valor e possibilidade de sucesso escolar, que se manifesta na sua motivação, interesse escolar e, naturalmente, nos resultados de testes padronizados. Em suma, para Berlak (*ibid.*, p. 68) as explicações para a lacuna do desempenho dos estudantes negros e outras minorias encontram-se na interligação de três fatores: as diferentes perceções que os estudantes têm das oportunidades na sociedade e as reais

possibilidades de as concretizar; as diferentes oportunidades disponíveis no próprio sistema educativo (dentro da sala de aula e nas escolas); e os efeitos psicológicos e emocionais acumulados de viver num mundo social saturado de ideologia racista e onde as práticas e estruturas racistas são profundas e muitas vezes acontecem mesmo sem serem identificadas como tal. O problema central é o que o autor apelida de racismo institucionalizado, um racismo aceite como procedimento operacional natural dentro das instituições. E conclui:

Os testes padronizados são uma forma particular de racismo institucionalizado, porque eles emprestam o manto da ciência às políticas que negaram e continuam a negar a igualdade de acesso de pessoas de cor a oportunidades educacionais e de emprego. Um sistema de responsabilização educacional baseado em testes padronizados, mesmo baseado em medições "padronizadas", supostamente neutras, objetivas e daltónicas, perpetua e reforça o racismo institucionalizado. (p.71)

Apesar da Associação Antropológica Americana ter publicado em 1998 uma “Declaração sobre raça”, na qual denunciava a forma arbitrária e subjetiva das tentativas históricas dos E.U.A. em estabelecer uma divisão biológica entre a sua população, notando que «as atuais desigualdades entre os ditos grupos raciais não são consequência da sua herança biológica, mas produto das circunstâncias sociais, económicas e educacionais, tanto históricas como contemporâneas» (cit. in Bode, 2009), vários autores (Nieto, Bode, Kang, & Raible, 2008; cit. in Bode, *ibid.*) defendem que o racismo permanece uma realidade a combater através de programas de redução do preconceito. Cabe à educação multicultural, numa perspetiva anti-racista, continuar a combater a conceção essencialista segundo a qual a raça é uma característica biológica. Encarando os conceitos de raça e racismo como socialmente construídos, aqueles autores defendem a necessidade de ultrapassar as conceções tipicamente essencialistas de raça e de outras identidades e alcançar uma compreensão mais complexa, que tenha em conta o modo como as múltiplas identidades (para além da raça, o estrato social, etnicidade, religião, língua, idade, capacidade/incapacidade, orientação sexual, género e outras diferenças) atuam ao nível de uma educação multicultural que não conceba tais identidades como rótulos separados e conflitantes e que tenha em conta o carácter fluido, evolutivo e contextual das identidades e das culturas.

Segundo James Banks (2009b, p. 24), a teoria antirracista continua viável e persistente. A investigação tem mostrado, que, embora limitadas na forma como possam alterar os fatores estruturais na sociedade, as escolas podem implementar reformas no sentido de incrementar o desempenho de alunos de diversos grupos, como sejam: programas de redução do preconceito; análise de pressupostos culturais e do seu impacto social e político; apreciação de forças e

limitações de diferentes culturas e de como se pode aprender com diferentes culturas; compreensão da identidade de grupo e das interações intra e intergrupais, especialmente em ambiente escolar; compreensão dos diferentes aspetos do racismo institucional e de como ele pode afetar a escola; ou ainda a compreensão de que como o poder na sociedade e na escola pode estar relacionado com diferenças racializadas (*ibid.*, p. 19).

### **3.3. As ameaças ao multiculturalismo e a sua sobrevivência**

A partir dos anos 80 do séc. XX, também a problemática do multiculturalismo chega à filosofia política norte-americana, na qual se discute a questão dos direitos de grupo face aos “velhos” direitos individuais, que sempre foram o substrato da organização das modernas sociedades liberais e, em particular, da atitude de tolerância como princípio ético fundamental face à diferença (Comte-Sponville, 1995; Walzer, 1999; Weinstock, 2002), agora considerada por muitos como insuficiente no tratamento adequado dos membros dos grupos culturais<sup>17</sup> minoritários como cidadãos iguais, que reclamam a manutenção das suas culturas distintas (Song, 2010).

Uma das defesas do multiculturalismo assenta na crítica comunitarista à filosofia liberal da autonomia do indivíduo face aos grupos e da neutralidade do Estado face ao pluralismo axiológico, por esta conceção ignorar a natureza intrinsecamente social do ser humano e não dar resposta adequada aos problemas da construção da identidade e das reivindicações de grupos culturais diversos. Ao contrário do atomismo liberal, os comunitaristas defendem uma visão holística de identidades coletivas e culturais, o que levou Charles Taylor (1998) a propor o conceito normativo de uma “política de reconhecimento” multicultural. As identidades culturais diversas e as línguas são concebidas por Charles Taylor como bens irredutivelmente sociais, que devem ser presumidos como sendo todos, à partida, de igual valor, já que dão sentido à identidade dos indivíduos. O reconhecimento presumido do valor igual das diversas culturas requer, necessariamente, a substituição do regime liberal tradicional das liberdades e oportunidades iguais para todos os cidadãos, por um esquema de direitos especiais idênticos para grupos na qualidade de grupos culturais minoritários (Song, 2010; Taylor, 1998).

---

<sup>17</sup> Como é comum na literatura multiculturalista (v.g., Ladson-Billings, 2004, p. 53; Song, 2008, cit. in Song, 2010), entende-se também aqui o conceito de grupo cultural como abrangendo uma variedade de grupos cujas reivindicações se podem sintetizar em torno das categorias de religião, nacionalidade, raça, etnia, língua, género, estrato social, capacidades e identidade sexual.

Filósofos como Will Kymlicka (1995) tendem a defender o multiculturalismo ainda dentro do universo liberal, sustentando que a pertença aos grupos e o seu estatuto têm uma relevância instrumental na forma como os indivíduos constroem a sua identidade e a sua autonomia, propondo por isso o conceito de “direitos de grupo diferenciado”. A cultura é importante para os indivíduos, porque para a construção da autonomia é importante haver um leque de opções para escolher e as culturas fornecem crenças sociais e narrativas significativas a partir das quais as pessoas orientam as suas vidas (Appiah, 1998; 2006; Kymlicka, 1995). Depois, porque a cultura é valiosa para a autoestima individual, dada a conexão profunda entre a autoestima de uma pessoa e o respeito que se concede ao grupo cultural do qual ela faz parte. Como os membros de grupos minoritários estão em desvantagem em termos de acesso às suas próprias culturas, em contraste com os membros das culturas dominantes, então devem ter direito a proteção especial, para que possam ser tratados como indivíduos livres e iguais. Além disso, dada a impossibilidade do estado ser culturalmente neutro, terá, inevitavelmente, que favorecer uma cultura majoritária em detrimento de culturas minoritárias, que assim se tornam claramente desfavorecidas e passam, portanto, a exigir medidas de acomodação positiva (Kymlicka, *ibid.*, p. 111).

O multiculturalismo tem sido igualmente defendido por um conjunto de autores que, desta feita procurando transcender o universo liberal e posicionando-se numa perspetiva pós-colonial, sustentam que os direitos devidos aos vários grupos nativos não se fundam apenas no valor da cultura étnica (como é tendência argumentativa da justificação comunitarista) ou na pertença ou necessidade de filiação dos indivíduos (como no argumentário liberal), mas fundam-se também naquilo que as culturas colonizadoras devem aos povos minoritários pelas injustiças históricas cometidas contra eles (Song, *ibid.*). A negação histórica do estatuto de soberania igual para os grupos indígenas, a desapropriação das suas terras, bem como a destruição das suas práticas culturais, tem constituído a base da reivindicação dos defensores das soberanias indígenas, reclamando a falta de autoridade do Estado sobre povos indígenas e fundando neste acerto de contas histórico os concomitantes direitos de autonomia governativa. Os multiculturalistas pós-coloniais salientam que, se o liberalismo desejar levar a sério a diversidade cultural e o pluralismo axiológico das sociedades contemporâneas, terá que reconhecer que o próprio liberalismo é apenas uma das muitas perspetivas de organização política da sociedade baseada numa visão específica do homem e da sociedade e que, portanto, o seu carácter culturalmente neutro cairá por terra. Bhikhu Parekh (2000) mostra como o monismo moral tem atravessado toda a história do Ocidente, quando tem sido defendido que «apenas um modo de vida é

completamente humano, verdadeiro ou o melhor, e que todos os outros são defeituosos, na medida em que ficam aquém do primeiro» (p. 19). Sem negar os alcances do liberalismo moderno, autores como Bhikhu Parekh (*ibid.*) têm procurado refrear as pretensões universalistas e hegemónicas da teoria liberal, propondo uma perspetiva mais igualitária em termos culturais, em que o liberalismo perderia o seu estatuto de juiz no tribunal da razão prática e os povos indígenas começariam a ser olhados a partir do reconhecimento da sua história de opressão social e aniquilação cultural.

Desta problemática ético-política resultaram também algumas das mais contundentes críticas ao multiculturalismo como arranjo político. Uma das principais críticas ao multiculturalismo, que provém de autores como Waldron (1995; cit. in Song, *ibid.*), sustenta que as culturas não são totalidades distintas e autossuficientes, mas sofreram um processo de interação e influenciaram-se mutuamente através da guerra, do imperialismo, do comércio e das migrações. Estas interações e influências interculturais originaram culturas cosmopolitas que se caracterizam pelo hibridismo cultural. Tentar preservar ou proteger uma cultura significa correr o risco de se privilegiar uma versão supostamente pura dessa cultura, minando assim a capacidade de adaptação às mudanças conforme as circunstâncias. Uma resposta dos defensores do multiculturalismo, como Will Kymlicka (*ibid.*, p. 103), a esta perspetiva cosmopolita da cultura é a de que, apesar do facto da interação e alguma sobreposição das culturas, ainda assim os indivíduos pertencem a culturas diferentes e continuam muitas vezes a desejar preservar a sua própria cultura, o que dá todo o sentido às proteções para grupos culturais distintos.

Para outros autores (Barry, 2001; Fraser & Honneth, 2003; cit. in Song, *ibid.*), o principal problema do multiculturalismo é que a sua “política do reconhecimento” afasta a atenção da preocupação maior que seria uma “política da redistribuição”. Uma política do reconhecimento tende a mobilizar as pessoas (no seu extremo estão os movimentos LGBTQ) na procura de uma mudança cultural e simbólica diante de um estado de desigualdade cultural, ao passo que uma política de redistribuição tende a mobilizar (sobretudo a classe trabalhadora) para a procura de uma reestruturação económica como solução para a exploração e para um estado de desigualdade económica em que vivem populações imensas no mundo. Os multiculturalistas respondem, no entanto, que tanto a política de reconhecimento como a política de redistribuição, enquanto abordagens das identidades e estatutos marginalizados e das desvantagens materiais, procuram ambas uma defesa da igualdade para os grupos minoritários, que vivem problemas de desigualdade em torno da raça, etnia, nacionalidade, religião, identidade sexual e classe, até

porque muitas pessoas ficam na intersecção destas diferentes categorias e sofrem múltiplas formas de marginalização. O reconhecimento é fundamental não apenas para promover uma necessária inclusão simbólica de grupos marginalizados, mas também pelo efeito que o reconhecimento desses grupos mais desfavorecidos pode ter sobre a melhoria do seu nível socioeconómico. (Song, *ibid.*)

Outra crítica contundente ao multiculturalismo, proveniente dos igualitaristas liberais, é a de que os grupos minoritários religiosos e culturais em geral devem ser responsáveis por suportar as consequências das suas próprias crenças e práticas livres. Barry (2001; cit. in Song, *ibid.*) serve-se da comparação entre afiliações religiosas e culturais e deficiências físicas ou mentais para mostrar como as primeiras não constroem as pessoas da mesma forma que as segundas obviamente o fazem. Enquanto as deficiências físicas e mentais devem ser objeto de legítimas compensações por limitarem as oportunidades das pessoas se envolverem em atividades que os outros são capazes de desenvolver sem ajuda, a religião e a cultura, apesar de poderem moldar a vontade de aproveitar uma oportunidade, não afetam a possibilidade de ter ou não uma oportunidade. Porém, numa perspectiva multiculturalista liberal, como a de Will Kymlicka (*ibid.*, pp. 108-115), quando a lei ou a política colidem nitidamente com uma prática religiosa ou cultural, isso é claramente injusto. Há muitos casos de conflitos entre a lei e a religião ou casos de pedidos de direitos linguísticos em que os direitos de grupo diferenciado são a resposta mais justa, dado o impacto inevitável da ação diferencial do Estado. Ou seja, sempre que o Estado não possa ser neutro face à cultura (o que acontece, necessariamente, muitas vezes), ele deve, segundo Will Kymlicka (*ibid.*), como que “fazer as pazes” com os cidadãos que se identificam com crenças religiosas minoritárias e que são falantes nativos de outras línguas, proporcionando formas tão comparáveis quanto possível de assistência ou reconhecimento das várias crenças religiosas ou línguas, uma vez que não fazer nada seria permitir a injustiça.

Outra crítica ao multiculturalismo, que tem suscitado um amplo debate e que alguns chamaram o problema das “minorias internas” ou “minorias dentro de minorias” (Green, 1994; Eisenberg & Spinner-Halev, 2005; cit. in Song, *ibid.*), é a que chama a atenção para o efeito que a concessão de direitos aos grupos minoritários pode ter sobre as minorias internas desses grupos, tornando esses membros mais vulneráveis a possíveis opressões. Algumas das normas e práticas dos grupos mais opressivos dizem respeito a questões de género e de sexualidade e muitas críticas feministas têm destacado as tensões entre multiculturalismo e feminismo (Okin, 1999; Shachar, 2000; cit. in Song, *ibid.*). Está-se perante um verdadeiro dilema: por um lado, a justificação

multiculturalista para a concessão de direitos de grupo diferenciado a grupos minoritários, mas, por outro lado, o valor igualmente importante da igualdade de género sublinhado pelas feministas. Caso se atribuam proteções especiais a comunidades culturais patriarcais, estas podem muito bem tornar-se muito mais desiguais em termos de género, como seria no caso extremo da clitoridectomia, praticada em muitos países africanos e também no seio de comunidades imigrantes em muitos países do mundo ocidental (Walzer, 1999, pp. 78-86), ou nos casos menos extremos mas ainda assim conflituantes da poligamia, do casamento arranjado, da proibição do uso de véu em França, das “defesas culturais” em direito penal, a acomodação da lei religiosa ou direito consuetudinário no ordenamento jurídico dominante e os direitos de autodeterminação das comunidades indígenas que negam a igualdade para as mulheres em certos aspetos (Deveaux, 2006; Phillips, 2007; Shachar, 2001; Song, 2007; cit. in Song, 2010). Uma resposta liberal a esta objeção, proposta por Will Kymlicka (1995), sustenta que o multiculturalismo, tal como o feminismo, defende uma conceção mais abrangente de justiça, que desafia o pressuposto liberal tradicional de que a igualdade exige um tratamento idêntico. Por isso, Will Kymlicka distingue dois tipos de direitos de grupo: as “proteções externas”, que são direitos que um grupo minoritário reivindica contra não-membros, de modo a reduzir a sua vulnerabilidade face ao poder económico e político da sociedade em geral; e as “restrições internas”, que são direitos que um grupo minoritário reclama contra os seus próprios membros. A teoria liberal dos direitos de grupos minoritários não pode aceitar o último tipo de direitos, sob pena de incorrer numa grave injustiça para com os membros desses grupos (*ibid.*, 35-44). Uma resposta alternativa para o problema das minorias internas, defendida por autores como Benhabib (2002) e Deveaux (2006), ambos citados por Sarah Song (2010), é uma abordagem democrática no lugar da abordagem liberal. Enquanto os teóricos liberais tendem a começar a sua análise a partir da questão de saber se e como as práticas culturais das minorias devem ser toleradas ou acomodadas de acordo com os princípios liberais, os teóricos democráticos, por seu lado, colocam no primeiro plano o papel da deliberação democrática e perguntam como é que as partes afetadas entendem a prática contestada. Baseando-se nas vozes das partes afetadas e concedendo um peso especial à voz das mulheres no centro de conflitos culturais de género, a deliberação pode esclarecer os interesses em jogo e aumentar a legitimidade de respostas para os conflitos culturais (Song, *ibid.*).

Mas uma das maiores críticas ao multiculturalismo talvez não seja filosófica, mas estritamente política. No início do séc. XXI começa a verbalizar-se um recuo do multiculturalismo, não tanto

face ao reconhecimento dos direitos das nações minoritárias e indígenas, mas mais evidente diante do multiculturalismo imigrante, baseado no medo do “outro” e numa nostalgia por um passado imaginado de laços fortes de identidade e solidariedade entre todos os cidadãos (Song, *ibid.*). Cresce a tensão nas relações com o “outro” – nativo minoritário ou imigrante – quando está em causa a segurança ou as condições económicas se degradam. No caso do país mais apetecido para os emigrantes – os E.U.A. – são os latinos e principalmente os migrantes ilegais a maior fonte de preocupação e no pós-11 de setembro as preocupações com a segurança e o terrorismo têm justificado colocar os muçulmanos sob apertada vigilância. Em contraste com os E.U.A., onde o número de imigrantes muçulmanos continua a ser relativamente pequeno, na Europa a presença dos muçulmanos tornou-se, segundo Sarah Song (*ibid.*), central nos debates sobre o multiculturalismo e a preocupação não é apenas com a segurança, mas também com os fracassos das políticas de multiculturalismo para integrar e oferecer reais oportunidades económicas para os estrangeiros e seus descendentes. Neste ambiente hostil, é a própria diversidade, segundo Stephen May e Christine Sleeter (2010, p. 2), a ser colocada em causa pelos críticos mais aguerridos, restando-se, nos E.U.A., a própria educação multicultural, com o desmantelamento de ações afirmativas para afroamericanos, circunscrição severa de educação bilingue, principalmente para latinos, e na Europa assiste-se a uma quase retirada das políticas públicas multiculturais, empurrando-se os grupos minoritários para uma integração forçada dos costumes sociais, culturais, linguísticos e religiosos em troca de uma mais rápida cidadania. No entanto, vários autores (May, 2009; Race, 2011; Steinberg, 2006) argumentam que é justamente numa era de preocupação com um terrorismo iminente e de islamofobia crescente, que se deve apostar num multiculturalismo verdadeiramente integrador das minorias que compõem as sociedades contemporâneas, onde a educação multicultural tem um papel ainda mais fulcral a desempenhar, dada a importância decisiva que adquire um melhor conhecimento do outro, para quebrar criticamente estereótipos e preconceitos.

Um dos ataques atuais à educação multicultural tem provindo, segundo vários autores (Banks, 2010; May & Sleeter, 2010; Bigelow, 2009) das políticas de responsabilização educacional que se estruturam em torno dos testes padronizados. Estas políticas são profusamente criticadas por não terem em conta as necessidades e características dos alunos de minorias étnicas, raciais, religiosas, de estrato social desfavorecido e por colocarem em causa a aprendizagem de todos os alunos. Como refere James Banks (2010, pp. 4-5), até o *No Child Left Behind Act* de 2001, traçado como política de auxílio aos alunos que não estavam a aprender, tem sido muitas vezes

interpretado e implementado como uma política de avaliação e de testagem de conhecimentos, que tem levado professores e alunos a concentrarem-se na preparação para os testes, deixando de lado a aprendizagem. Mas para além dos conhecimentos e competências básicas, James Banks (*ibid.*, p. 5) sublinha que «os alunos também precisam de conhecimentos, competências e valores que lhes permitam viver, interagir e tomar decisões ao lado de companheiros cidadãos de outros grupos raciais, étnicos, culturais, linguísticos e religiosos».

Uma crítica conservadora consiste em afirmar que este tipo de educação se foca mais nas desigualdades do que nos pontos comuns entre grupos étnicos (Bode, 2009). Ao colocar uma ênfase excessiva na raça e na etnicidade, a educação multicultural pode, segundo os críticos, criar a desunião entre as pessoas, como se os professores ensinassem tendo em vista os interesses de certos grupos para, nas palavras de Schlesinger (1998), citado por Bode (2009), «desunir a América». Outra objeção é a de que ensinar um determinado grupo valoriza a autoestima dos alunos, mas negligencia o rigor académico. Bode (2009) alega, no entanto, que a educação multicultural pretende, pelo contrário, ser uma educação com elevado nível académico para todos os alunos, propondo um alargado leque de metodologias, entre as quais pode haver a necessidade de incluir o conhecimento, as experiências, as perspetivas e conquistas de grupos historicamente marginalizados. Ao contrário de desagregar a América, prossegue Bode (*ibid.*), a educação multicultural persegue o ideal constitucional de permitir a todos as competências necessárias para uma participação plena na sociedade. No entanto, a mesma autora alerta para a necessidade dos professores assumirem uma perspetiva crítica no sentido de se focarem no mais amplo contexto sociopolítico dos alunos, em lugar de os etiquetarem e compartimentarem em categorias rígidas, o que poderia originar ou reforçar estereótipos. Geneva Gay (2004; cit. in Bode, *ibid.*), por seu turno, sublinha que a sua proposta de “ensino culturalmente sensível”, requer que os professores acedam às experiências e características do mundo cultural dos alunos através da pedagogia e do currículo e não criando qualquer educação “especial” ou “marginal” para tais alunos. Uma das conclusões que Christine Sleeter (2001, p. 85; cit. in Bode, *ibid.*) retira de uma análise detalhada das críticas à educação multicultural, tanto conservadoras como da esquerda radical, é a de que a maioria das críticas mais conservadoras ignora a investigação efetuada no campo da educação multicultural, o que lhes retira fundamento. Neste sentido, também Stephen May (2009) defende a implementação de um paradigma multicultural crítico, que permita a tomada de consciência das relações desiguais de poder, das construções críticas da cultura e mantenha a reflexividade crítica dentro da nossa cultura e perante a de outros. Stephen

May (*ibid.*, p. 34) alerta para o facto de o multiculturalismo ter sido atingido por uma preocupação ingénuo e idealista com a cultura, afastando-se de preocupações estruturais mais fundamentais, o que pode conduzir ao essencialismo cultural segundo o qual todos os indivíduos dentro do mesmo grupo são vistos como iguais entre si. Esta perspectiva não tem em conta, segundo aquele autor (*ibid.*) a realidade do hibridismo cultural que se desenvolveu através de processo de mestiçagem e crioulização, que se vislumbra, por exemplo, nas populações imigrantes, muitas vezes suficientemente heterogéneas para desafiar as generalizações.

Castels (2009; cit in Szecsy, 2010, p. 4) aponta desafios para a educação multicultural, designadamente relacionados com os imigrantes temporários, que, em alguns sítios não têm qualquer direito à educação e noutros recebem algum apoio para manter as suas línguas e culturas de origem no pressuposto de que regressarão às suas terras de origem. Para este autor, ambas as formas de educação multicultural são inferiores e excluem. Castels (*ibid.*) aponta também um problema prático à educação multicultural, que é o da focalização nas características culturais identitárias poder vir a retirar tempo para aprender assuntos fundamentais necessários para a vida futura na sociedade do conhecimento e para o mundo do trabalho.

Um dos problemas atuais tem sido a utilização desadequada e não inclusiva da educação multicultural. Nos E.UA. Silvia Nieto (2009; cit. in Szecsy, *ibid.*) defende uma nova abordagem epistemológica e metodológica para a educação multicultural para evitar reforçar os estereótipos sobre os grupos marginalizados, provocados por abordagens focadas em temas como gastronomia, música ou turismo, vividos em muitas escolas. Joshee (2009, cit. in Szecsy, *ibid.*) alerta para o facto do discurso multicultural canadense construir hoje a diversidade como um problema a ser abordado de forma limitada e unilateral, por parte de grupos que têm dificuldade com o sistema escolar existente, ao invés de uma abordagem global e integrada, que mostrasse como a educação multicultural é importante para todos. Apesar da sociedade britânica, como nota Carol Tomlinson (2009; cit. in Szecsy, *ibid.*, pp. 4-5), sempre ter sido caracterizada por divisões de classe social, riqueza, sexo, raça, religião e região, o foco na coesão nacional tem evitado uma política de educação multicultural, sendo a educação um meio de assimilação e onde não é suposto que o sistema promova os valores dos grupos de imigrantes. O que seria agora necessário no Reino Unido, para Carol Tomlinson (*ibid.*), era, por um lado, coragem política e liderança, e, por outro, professores que procurem, para além de um currículo nacional estreito, um currículo global, intercultural, que pudesse preparar a próxima geração com

competências viradas para a economia de mercado, mas também com o conhecimento e a compreensão da multiculturalidade e interdependência do mundo em que vivemos.

De qualquer modo, como documenta profusamente a mais recente investigação, persistem necessidades educacionais nos grupos minoritários um pouco por todo o mundo, problemas linguísticos e fortes preconceitos segregacionistas à escala global, que justificam a necessidade de uma educação multicultural integradora, que acomode a diferença sem essencialismos, tratamentos estereotipados ou segregacionismo. A investigação (Banks, 2009a, p. 5) tem evidenciado vários problemas educacionais vividos por grupos étnicos minoritários nas escolas das nações das quais são parte constitutiva. Assim, a vida dos mexicanos americanos nos E.U.A., dos turcos na Alemanha, dos africanos caribenhos no Reino Unido, dos muçulmanos em França, dos romenos em Espanha e dos coreanos no Japão tem sido caracterizada pela vivência da discriminação, da marginalização e da luta pela inclusão e pela igualdade. Os grupos de negros e de indígenas no Brasil e de índios no México e no Perú, além da discriminação e marginalização, também experienciam a pobreza e a desigualdade educacional. Face a uma colonização destruidora das línguas e culturas, hoje há, da Nova Zelândia aos E.U.A., tentativas, não só de procura de formas de autodeterminação para os povos indígenas, mas também de retomar antigas formas de saber através da revitalização das suas línguas e culturas, que, no caso, sobretudo, da América Latina, têm sido reformas promissoras para a erradicação da pobreza. Muitos dos 56 grupos étnicos que constituem a China não alcançam os conhecimentos e competências necessárias para participarem na sociedade chinesa dominada pela dinastia Han, uma vez que os manuais escolares apenas refletem muito parcialmente essa imensa diversidade, muito embora em muitas regiões haja a preocupação de enfatizar algumas línguas minoritárias (Postiglione, 2009; cit. in Szecsy, *ibid.*, p. 10).

A língua é também hoje um fator gerador de preocupações educacionais um pouco por todo o mundo. Nalguns países, como na África francófona ou na Malásia, algumas línguas têm um estatuto sociocultural superior e, por isso, os alunos de grupos minoritários falantes de línguas perspetivadas como inferiores enfrentam nas escolas alguns problemas, como experienciam desigualdades linguísticas e, frequentemente, alienação, apresentarem baixos resultados académicos, elevadas taxas de abandono e problemas identitários (Banks, 2009a). Também a diglossia<sup>18</sup> característica do universo linguístico dos P.A.L.O.P.'s tem impacto cultural e

---

<sup>18</sup> Situação em que dois dialetos ou línguas geralmente estreitamente relacionados são utilizados por uma única comunidade linguística. A par da língua vernácula (identificada como uma variedade de “baixo” estatuto), uma

educacional, causando dificuldades de aprendizagem na escola, que utiliza a língua oficial (o português), quando no ambiente familiar e quotidiano se falam as várias línguas crioulas, apesar da atual dinâmica política em torno da implementação do crioulo como língua oficial, em paridade com a língua portuguesa, em países como Cabo Verde, em que se iniciou, a título experimental, a educação bilingue no ensino básico, para que as crianças aprendam as matérias curriculares na sua língua materna e aprendam simultaneamente a língua portuguesa (20 setembro 2013).

Os fenómenos de xenofobia e racismo, com crescente estereotipização de povos e culturas, como é exemplo paradigmático o caso dos árabes e muçulmanos, têm hoje um vasto impacto no mundo, a exigir uma educação desconstruidora de preconceitos (Steinberg, 2006). Como alerta James Banks (2009a), o recente crescimento da população islâmica em países como o Reino Unido, a Holanda e a França e o aumento do islamismo radical por todo o mundo fez subir a tensão e aumentar a islamofobia em muitos países. Os ataques terroristas ao Pentágono e ao World Trade Center em Nova Iorque, em 11 de setembro de 2001, as bombas no comboio em Madrid, em 11 de março de 2004, o assassinato do realizador holandês Theo van Gogh em Amsterdão, em 2 de novembro de 2004, e as bombas nos transportes públicos de Londres, em 7 de julho de 2005, instalaram o medo, atilaram estereótipos e provocaram hostilidades para com todos os muçulmanos. Nos E.U.A. bem como nos países árabes, o fundamentalismo islâmico tem desafiado os valores democráticos. Em nações como o Reino Unido, a França e a Índia a religião tem uma influência histórica na educação e as escolas são confrontadas com a necessidade de gerir tensões, desafios e possibilidades decorrentes de temas que entrecruzam religião e educação.

Neste sentido, a solução apontada por James Banks (2009b, 2009c, 2010) para resolver o problema dos baixos resultados de muitos alunos de grupos étnicos, culturais, religiosos, linguísticos, ou alvo de discriminações de género ou orientação sexual parece-nos a mais promissora e equilibrada, dado que se trata de uma abordagem multifactorial, que desenha as intervenções educacionais no âmbito de um paradigma holístico. Segundo James Banks, (2009b) a educação multicultural está repleta de fatores únicos que são apresentados como explicação do insucesso de alunos de baixo rendimento e de minorias. Mas experiências efetuadas em vários

---

segunda variedade, altamente codificada (identificada como de “alto” estatuto), é usada em certas situações, como a literatura, a educação formal, ou outras configurações específicas, mas não na conversação do quotidiano. Situação que ocorre, além dos crioulos com base no português, também, *v.g.*, com os crioulos com base no inglês, como no Havai ou na Jamaica, ou com base no francês, como na Guiana Francesa.

países durante 60 e 70 revelaram que os problemas de insucesso académico dos alunos de diversos grupos étnicos e estratos sociais desfavorecidos são demasiado complexos para serem resolvidos com reformas baseadas em explicações ou paradigmas que tem em conta apenas um fator. Hoje é claro como «a educação transcende a escola e muitos dos desafios que os estudantes de diversos grupos experienciam na escola refletem o problema de toda a sociedade» (Banks, *ibid.*, p. 24) Neste sentido, James Banks salienta como as abordagens estruturais críticas mostram aos professores as limitações da forma escolar, mas não os dotam de «linhas orientadoras necessárias para conceptualizar e implementar intervenções educacionais eficazes» (*ibid.*). No entanto, por muito limitado que seja, o papel desempenhado pela escola é decisivo na criação de igualdade de oportunidades para alunos com baixo sucesso e alunos de vários grupos étnicos, mas também na ajuda a todos os alunos no desenvolvimento de competências e capacidades de compreensão interculturais. Para orientar as intervenções e reformas educacionais, é necessário, segundo James Banks (*ibid.*), um paradigma holístico, que conceba a escola como um todo inter-relacionado, como um sistema social. Para que a educação multicultural seja capaz de, simultaneamente, favorecer o incremento dos resultados académicos e ajudar a desenvolver atitudes e valores democráticos, os professores necessitam de implementar mudanças que alterem todo o ambiente da escola:

Alterar uma qualquer variável, como os materiais curriculares e o currículo formal, é necessário, mas não suficiente. Materiais de ensino sensíveis à multiculturalidade são ineficazes nas mãos de professores com atitudes negativas e baixas expectativas relativamente a vários grupos étnicos, culturais e linguísticos. (...) Portanto, quando se implementam programas e experiências multiculturais é essencial ajudar os professores e outros membros da escola a desenvolverem atitudes e valores democráticos. (*ibid.*, p. 25).

A escola deve ser encarada, segundo James Banks (*ibid.*), como uma microcultura, em que coexistem uma cultura dominante e subculturas, onde a cultura dos professores se encontra com as culturas dos alunos. A escola deve, por isso, criar um ambiente cultural no qual a aculturação aconteça sob a forma de acomodação: tanto professores como alunos devem incorporar algumas das perspetivas, perceções e *ethos* de cada um enquanto interagem, processo que enriquecerá ambos e permitirá aos estudantes de diversas culturas melhorar o sucesso académico, uma vez que o seu mundo e o seu *ethos* serão refletidos e legitimados na escola. Muito diferente do processo de assimilação, de que a história da própria educação multicultural está repleta, um processo de acomodação permitirá aos membros dos grupos minoritários absorver aspetos

centrais da cultura majoritária, veiculadores de conhecimentos e competências indispensáveis para uma efetiva participação nos estados-nação e no mundo global em que vivem, mas sem perderem as características mais importantes das suas culturas originárias (*ibid.*, p. 26).

### **3.4. A educação multicultural em Portugal**

Em Portugal, após a revolução democratizadora de abril de 1974, a educação intercultural (designação habitual na Europa para “educação multicultural”) e a educação para a cidadania refletem, segundo Guilherme et al. (2006), por um lado, uma grande discrepância geral entre uma legislação avançada e as práticas sociais conservadoras, e, por outro, evidenciam a contradição entre alguma oportunidade legislativa para a iniciativa individual e coletiva e a forte regulação dos currículos e da organização escolar. Apesar de algumas práticas naquele sentido, estas tornam-se invisíveis devido às rotinas convencionais se manterem inquestionavelmente predominantes. Dos anos 80 em diante, a educação para a cidadania teria que competir com as preocupações de qualificação profissional na elaboração dos currículos e na reorganização do sistema de ensino português. A Lei de Bases do Sistema Educativo (aprovada em 1986), apesar de ter iniciado uma série de reformas, democratizando o sistema de ensino português – através, por exemplo, do enunciado do direito de acesso à educação de todas as crianças portuguesas e da eleição democrática para todos os dirigentes das escolas –, não deixa de ser, segundo a posição de Guilherme et al. (2006, p. 217), muito eurocêntrica e nacionalista, embora enunciando a necessidade crescente de uma solidariedade e interdependência entre todos os povos do mundo.

Apesar da diversidade cultural ser uma realidade desde a primeira grande vaga de imigração após a independência das ex-colónias, nos anos 70, apenas nos anos 90 a questão da multiculturalidade passou a fazer parte dos debates e políticas educativas (Leite, 2005, p. 3). Aquela vaga de imigração dos novos países africanos de língua portuguesa após a descolonização está na origem da criação, em 1991, do “Secretariado *Entreculturas*”, constituído por uma equipa interdepartamental do Ministério da Educação (ME), que tinha como objetivo promover a educação intercultural e, mais concretamente, apoiar a integração das crianças descendentes de imigrantes nas escolas portuguesas. Este incremento da educação intercultural começou a incutir o respeito pela diferença no contexto educacional, apoiando projetos nos quais se poderiam encontrar estudantes de grupos minoritários, estimulou o apoio da investigação científica e a inclusão de temas relacionados com a educação intercultural na formação inicial e

contínua de professores pelas universidades, bem como o desenvolvimento de outros programas do ME. Mas apesar da influência destes programas ter sido intensa e ter tido sucesso em algumas escolas e com alguns professores, estas iniciativas restringiram-se sobretudo à área de Lisboa, onde então se encontrava a maior parte dos grupos minoritários (Guilherme et al., *ibid.*, pp. 218-219). Mais tarde foi criado o “Projeto de Educação Intercultural”, que decorreu de 1993 a 1997, envolvendo 52 escolas e 200 professores, com o objetivo de promover a educação intercultural em escolas da periferia de Lisboa, frequentadas por imigrantes e marcadas por elevados níveis de insucesso escolar, mas a instabilidade ministerial e legislativa de 1997 em diante dificultaram as políticas educativas em Portugal e fizeram diminuir gradualmente o programa. Entretanto, o “Secretariado *Entreculturas*” transitou, em 2004, para o A.C.I.D.I. (Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural, I.P.), agora mais diretamente dedicado à integração de minorias étnicas e à produção de materiais direcionados para professores e alunos. Ainda em legislação de 1997, reguladora do ensino pré-escolar, reconhece-se a escola como local de cidadania e defende-se explicitamente o respeito por diferentes culturas, solicita-se aos professores que levem em linha de conta a identidade cultural dos alunos, sugere-se que interatuem com as suas famílias no respeito pelos seus ambientes familiares e usem pedagogias diferenciadas. A reforma da educação básica, de 2001, explicita, por sua vez, como principal finalidade, a “educação para todos”, dando particular atenção a situações de exclusão, introduz a Educação Cívica, no intuito de preparar cidadãos mais ativos, críticos e responsáveis, e, para além de introduzir uma segunda língua estrangeira, apresenta o Português como segunda língua para alunos com outra língua materna. Uma proposta de alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada no parlamento em 2004, mas vetada pelo Presidente da República (por falta de apoio dos partidos da oposição), reiterava a centralidade da identidade nacional e europeia, mas dava mais um passo na direção da conscientização do “outro”, das suas características, ideias e projetos de vida. Grande impacto teve, segundo Guilherme et al. (*ibid.*, p. 220), o “Projeto de Educação para a Cidadania Democrática”, lançado, sob os auspícios da Comissão Europeia, entre 1997 e 2000. Implementado na área da grande Lisboa, por aí se encontrarem o maior número de imigrantes vindos das ex-colónias e do Brasil (outros imigrantes, entretanto provenientes do leste da Europa, não traziam, em geral, os filhos e por isso aqueles acabavam por ter maior visibilidade nas escolas), introduziu uma dinâmica de mudança nas escolas, permitiu levantar questões sobre as dimensões curriculares e não curriculares da educação para a cidadania e estimulou projetos com características étnicas. Contudo, apesar de ter permitido aos

professores uma ampla autonomia ao nível do desenvolvimento curricular, gerando criatividade e iniciativa em algumas escolas e professores, essa autonomia também permitiu evitar uma série de assuntos mais críticos (*ibid.*, pp. 220-221).

Nas orientações de desenvolvimento curricular produzidas pelo ME, e seguindo a síntese de Guilherme et al. (*ibid.*), sugere-se, para o primeiro ciclo do ensino básico, a promoção de um pensamento mais flexível e integrador da diversidade de culturas e de diversos pontos de vista, bem como a criação de hábitos de ajuda mútua e de solidariedade. Ao nível do ensino das artes recomenda-se o contacto com as artes locais e regionais, mas não se faz qualquer menção à diversidade cultural. No âmbito do Estudo do Meio é suposto os alunos aprenderem a valorizar a identidade nacional e as suas raízes, mas também a desenvolverem o respeito por outros povos e culturas, a aprenderem sobre minorias étnicas que vivam nas suas imediações e a rejeitar todo o tipo de discriminação. No que respeita ao ensino da língua Portuguesa, apesar da ideia vertebradora da língua materna enquanto importante fator de identidade cultural e nacional, encontram-se nas competências que deverá veicular nos alunos até ao final do ensino básico a capacidade de “reconhecer um sentido de pertença a uma comunidade nacional e transnacional de falantes de língua portuguesa e o respeito pelas suas variedades linguísticas”, mas também o respeito pelas “línguas faladas por minorias étnicas no território nacional” (*ibid.*, pp. 228-229). A aprendizagem das línguas estrangeiras permitirá aos alunos a construção de “competências plurilinguísticas e pluriculturais”, a consciência da “diversidade linguística e cultural”, bem como a capacidade de estabelecer e reconhecer afinidades e diferenças entre a cultura de origem e a estrangeira e adotar uma atitude de “abertura e tolerância” perante línguas e culturas estrangeiras. A aprendizagem da História e da Geografia permitirá estimular a curiosidade dos alunos por diferentes territórios e paisagens, mas também ajudá-los a reconhecer “a desigual distribuição de recursos pela população mundial” e a expressar “solidariedade com aqueles que sofrem de tal escassez”. Tanto a educação artística como a expressão dramática e teatral incluem entre as suas finalidades “compreender outras culturas e tradições” e “facilitar a comunicação entre diferentes culturas”, e o ensino da Música permitirá o estudo de “canções e peças musicais em línguas estrangeiras” e, assim, permitirá aprender sobre a “herança musical e artística internacional” (*ibid.*, p. 229).

Apesar de mais explícita nas orientações para o ensino pré-escolar e ensino básico, a legislação do ensino secundário é, segundo a análise de Guilherme et al. (*ibid.*), mais pormenorizada sobre a educação para a cidadania e a educação intercultural. Os programas das línguas estrangeiras

são ricos em recomendações geradoras de uma educação para a cidadania, respeito pela diferença, pela diversidade cultural, do desenvolvimento de competências de comunicação intercultural e questionamento dos estereótipos. Os programas de Espanhol para o 10.º ano de escolaridade prescrevem que “os temas transversais (educação para a cidadania e aspetos sociais e culturais dos países onde o espanhol é falado) devem ser apresentados em todas as unidades”. O programa de Francês para os três anos do ensino secundário inclui entre as suas finalidades “educar para a cidadania” e “interpretar aspetos das culturas francófonas numa perspetiva intercultural”. Também a aprendizagem do Inglês pretende, no 10.º e 11.º anos, “desenvolver atitudes de responsabilidade e de intervenção social e pessoal”. Quanto à História, uma das finalidades do programa do ensino secundário é “o reforço da dimensão ética”, bem como o desenvolvimento da capacidade de abertura à “dimensão intercultural” da sociedade contemporânea, ao passo que o estudo das Línguas e Literaturas Clássicas no 12.º ano pretende contribuir para a educação para cidadania através da construção de “uma forte identidade cultural que não exclua”. O programa de Desenho para o 10.º ano pretende ajudar os alunos a “ultrapassar estereótipos e preconceitos”; o de Economia pretende “promover atitudes de não-discriminação favoráveis à promoção de iguais oportunidades para todos”, bem como ensinar o respeito pelos Direitos Humanos; o de Geografia tem a educação para a cidadania como finalidade principal e a solidariedade como um valor importante a desenvolver nos alunos; e, finalmente, o programa de Filosofia engloba um amplo e diversificado conjunto de conceitos e problemáticas, como o racismo, a xenofobia, a verdade ou a dignidade humana, bem como a própria problemática da construção da cidadania. (*Ibid.*, 229-230)

No entanto, vários autores (Cortesão, 2001; Leite, 2002) advertem para o facto de continuar a verificar-se uma grande discrepância entre o ideal contido nos documentos oficiais e as práticas, e mesmo entre as práticas excecionais e as práticas comuns. Segundo Cortesão (2001), muitas vezes a própria escola assume um papel assimilacionista, quando pretende assegurar a adaptação do aluno às normas sociais da cultura de acolhimento e, negando as especificidades das minorias, procura adaptá-las à cultura maioritária, ao invés de se preocupar com a adaptação e integração do aluno ao meio onde vive e interage com diversos grupos sociais e culturais. Para Cortesão, «a prática atenta às problemáticas interculturais, temos de reconhecê-lo, está ainda muito longe de se encontrar consolidada no sistema educativo português» (p. 54). Guilherme et al. (*ibid.*, pp. 226-227; 230) referem que, apesar de todos os documentos legais parecerem querer reforçar a identidade nacional, dada a frequente ocorrência do conceito, e os conceitos “multiculturalismo”,

“interculturalismo” e afins, surgirem de forma genérica, vaga, com significações mais fluidas do que precisas, acabaram, contudo, por ser aí usados com algum cuidado e teoricamente fundados e, portanto, não se pode dizer que os aspetos da educação intercultural tenham sido negligenciados. Quanto às práticas, apesar de qualitativamente positivas, tenderam a centrar-se na área da grande Lisboa, por aí se encontrar o maior número de imigrantes, sobretudo provenientes das ex-colónias. Mas, desde os anos 90, aprofundado nos anos 2000 e, particularmente, nas últimas duas décadas, sobretudo ao nível do ensino básico, a educação intercultural e para a cidadania têm sido alvo, segundo concluem aqueles autores (*ibid.*, p. 231), de uma crescente preocupação em Portugal.

Segundo Carlinda (*ibid.*, p.4), a investigação entretanto produzida remeteu para o currículo parte da responsabilidade para o incumprimento do princípio da igualdade de oportunidades, plasmada nas intenções da ideologia democratizante, após a revolução de abril de 1974, e na Lei de Bases do Sistema Educativo, mas que, contrariando as teorias da reprodução, haveria aí soluções compensatórias para desencadear a mobilidade social e educar tendo em conta as especificidades de cada grupo. No entanto, a mesma autora refere (*ibid.*) que esta ideia «está mais presente nos discursos das medidas políticas, do que nos seus atos e nas conceções dos professores», pois muitos deles, prossegue, «ainda acreditam que o êxito ou o fracasso dos alunos tem a sua origem e responsabilidade exclusiva nos alunos e suas famílias, ainda que existam algumas pressões para que as escolas e os seus professores se organizem para gerar situações de êxito para todos». A partir de uma análise das situações existentes (Stoer, 2001; cit. in Leite, *ibid.*, p. 7) afirma que «os programas de educação multicultural promovidos pela Estado-regulador tendem a basear-se em preocupações relacionadas com “estilos de vida”, com diferenças culturais, que não são articuladas com “oportunidades de vida”, isto é, com aspetos de natureza socioeconómica», o que revela que a educação multicultural em Portugal tem sido dominada pelo paradigma da adição étnica, numa organização curricular orientada por uma lógica turística, caindo-se, muitas vezes, na “folclorização” dos grupos culturais minoritários e desenvolvendo-se «atitudes de mera contemplação» (Leite, *ibid.*, p. 8).

Para obviar a este modelo superficial de educação multicultural e na linha de uma teorização crítica, Carlinda sugere o recurso a um “dispositivo pedagógico” – entendido no sentido bernsteiniano, como forma de analisar a gramática dos discursos pedagógicos, ou seja, o modo como a educação escolar transmite, reproduz e transforma la cultura – que proporcione relações de mediação entre culturas e permita a todos «a apropriação de outros discursos e do

ordenamento, reconhecimento e avaliação do próprio discurso» (2002, p. 116; cit. in *idem*, 2005, p. 8). Tratar-se-ia de uma educação intercultural, que, ao invés de se conceber numa lógica de mero reconhecimento das diferenças, com alterações pontuais no currículo para visibilizar unicamente aspetos exteriores do “outro”, pelo contrário se orientasse pela lógica do “bilinguismo cultural”, ou seja, nas palavras de Carlinda (2005), uma educação

onde cada um adquire um conhecimento profundo da sua própria cultura, mas na qual adquire também um conhecimento de outras culturas e que, por isso, tem condições para promover o desenvolvimento de atitudes de alteridade e de respeito pelo “outro”, distinto e diferente de mim. (p. 9)

Uma efetiva educação intercultural teria que ser gizada sob um “currículo contra-hegemónico”, baseado numa “teoria da justiça curricular” (Connell, 1997; cit. in Leite, *ibid.*, pp. 9-10), onde houvesse lugar para os mais desfavorecidos e que, numa situação de igualdade, integrasse os saberes universais científicos e técnicos de maior estatuto social, que devem ser acessíveis a todos, conjuntamente com os diversos pontos de vista de mundo consubstanciados na identidade cultural dos alunos. Um currículo integrativo das diversas culturas (científica universal e do grupo de proveniência dos alunos), arreigada na ideia freireana de incompletude das culturas, ajuda, segundo Carlinda (*ibid.*, pp. 10-11), a promover dinâmicas de aceitação ativa dos outros e de comunicação intercultural. Trata-se da ideia veiculada por James Banks (2009b; 2009c) de que todos os alunos necessitam de adquirir conhecimentos e competências necessários a uma participação de elevado nível na sociedade, sem que com isso tenham de perder a sua securizante e enraizadora identidade cultural. Carlinda (*ibid.*) aponta ainda como condição para uma educação intercultural, propiciadora da necessária formação para a cidadania contemporânea, que os professores não concebam os alunos da turma como um grupo homogéneo, a quem ensinam a todos do mesmo modo, mas que vejam as suas especificidades, lhes deem importância e partam delas «para a construção de um conhecimento científico e o desenvolvimento de uma formação pessoal e social, que permita a cada um/a surgir de entre a multidão e tornar-se pessoa» (p. 12).

## **II. A (im)possibilidade da diferenciação curricular e de uma educação multicultural**

Se apenas aprendermos métodos, ficaremos presos a esses métodos; mas se aprendermos princípios, podemos desenvolver os nossos próprios métodos. (Ralph Waldo Emerson)

Na primeira parte da presente dissertação procedemos a uma análise do que entendemos constituir a necessidade de uma diferenciação curricular não estratificadora, mas inclusiva, e de uma educação multicultural holística, que evite os perigos de categorizações estratificadoras e a estereotipização dos vários grupos minoritários que compõem as escolas e as sociedades contemporâneas, inclusivamente em Portugal, mas que, pelo contrário seja veículo formador de uma cidadania adequada ao mundo multicultural em que vivemos.

Resta agora, numa segunda parte, analisar os modos de implementação possíveis, tanto da diferenciação curricular como da educação multicultural, mostrando como, apesar de formas cristalizadas de organização do ensino e de uma cultura profissional pouco atreita a mudanças necessárias àquela implementação, os professores e as escolas detêm ainda assim um conjunto de modos de operacionalização, arreigados em investigação, que podem tornar a diferenciação curricular e a educação multicultural uma solução concertada para aprendizagens significativas de todos os alunos, sobretudo daqueles que têm sido excluídos – por falta de capacidade de acomodação das escolas e dos professores às suas identidades culturais e sociais – do acesso ao currículo escolar, hoje cada vez mais vital num mundo em que o conhecimento detém uma importância determinante, mas também onde a educação para a cidadania exige uma abordagem multicultural para uma melhor integração de todos na sociedade, tanto local como global.

Trata-se, seguindo a ideia inspiradora de Emerson, em epígrafe, da necessidade de aquisição e compreensão de princípios fundamentais orientadores da ação profissional dos professores, que deve transcender a racionalidade técnica que reduz a formação e ação docente ao domínio de métodos, que não têm permitido um ensino inclusivo das diferenças em todas as suas tipologias.

## 1. Os constrangimentos da organização do ensino e da cultura profissional

O problema das escolas hoje não é que elas já não são o que sempre foram; o problema das escolas de hoje é que elas são exatamente o que sempre foram. (Apócrifo)

A marca distintiva da modernidade é, segundo Weber, um processo que permitiu a emergência da empresa capitalista e do Estado moderno, e no qual surge uma concepção centralizada e burocrática de organização. A racionalização progressiva da vida social na modernidade conduziu a um modelo organizacional que procura promover a melhor adequação possível dos meios aos fins (Formosinho & Machado, 2009, pp. 15-16). Assim, as características fundamentais deste modelo burocrático são, na síntese de Silva (2010, pp. 68-70): a legalidade, «fundada em normas formais obrigatórias que estipulam um funcionamento previsível da organização, num quadro definido de regras» e que permitem a coordenação e controlo no interior da organização; a hierarquia, que estipula uma estrutura de autoridade e controlo, estipulando o desempenho de funções em conformidade com o previamente estabelecido, impedindo o livre arbítrio dos sujeitos que os desempenham e garantindo a eficácia; a impessoalidade, que separa o cargo da pessoa, que é considerada simples ocupante de cargos, evitando a intromissão de fatores pessoais na tomada de decisões e introduzindo uma ampla formalidade de procedimentos; a racionalidade, que, caracterizando-se por uma estrita conformidade entre meios e fins, conduz a uma uniformidade de procedimentos que conduz a organização a alcançar objetivos previamente definidos, meta facilitada por uma ordem estável e não contestada; e, finalmente, a especialização, em que se atribui a cada membro, especialmente preparado para tal desempenho, uma tarefa específica, do qual dependerá a eficácia da organização.

Este modelo burocrático de organização, concebido por Weber como a forma mais eficiente e racional de organização (Silva, *ibid.*, p. 71), promove, contudo, um funcionamento rotineiro e uma ordem conformista, reforçada por mecanismos de coação que mantêm a obediência às regras (Silva, *ibid.*, p. 68). Na perspectiva de Licínio Lima (1992, p. 66; cit. in Silva, *ibid.*, p. 70), quando este modelo burocrático é aplicado ao estudo da escola permite realçar «a importância das normas abstratas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões, a consistência dos objetivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o carácter

preditivo das ações organizacionais». João Formosinho e Joaquim Machado (2009, pp. 15-19) ressalvam ainda o caráter centralista deste modelo burocrático, quando a escola é concebida como «*serviço local do Estado*» (p. 16), dirigido pelos serviços centrais por meio de um leque diversificado de diplomas legais, inviabilizando qualquer decisão autónoma contextualizada. Este centralismo de um “Estado educador” verifica-se também na definição de um «currículo uniforme – pronto-a-vestir de tamanho único», segundo a expressão de João Formosinho (1991, cit. in Roldão, 1999b, p. 41), igual para todo o território, cuja rigidez programática «inviabiliza a adequação e a diferenciação curricular necessárias para que todos tenham *acesso ao mesmo* a que têm direito, através dos caminhos diversos que lhes permitem chegar lá» (Roldão, *ibid.*).

A marca distintiva da “cultura escolar” neste modelo burocrático e centralizado é o princípio da uniformidade ou homogeneização das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos professores, dos saberes e dos processos de inculcação (Barroso, 2001; Canário, 2005, pp. 76-78; Formosinho & Machado, 2009, pp. 23-25). Como mostra João Barroso (1995; 2001), num estudo sobre a evolução pedagógica e administrativa do ensino primário público em Portugal, a escola moderna consolida-se, ao longo dos séc. XIX e XX, com base numa mesma matriz pedagógica – a classe –, criada para possibilitar o ensino coletivo, organizado sob a influência do modelo taylorista de produção em série, assente no princípio hierárquico e na parcelização do trabalho. Com a introdução, por La Salle, do “ensino simultâneo” no séc. XVIII – com a divisão dos alunos em classes e secções de nível (fracos, médios e fortes), com ocupação de lugares determinados para assistir à lição (Khôi, 2013, p. 78) – e do “ensino monitorial” ou “ensino mútuo”, por Lancaster e Bell, no séc. XIX – em que os alunos mais avançados ensinavam os colegas, sob a orientação do professor (Khôi, *ibid.*, pp. 169-170) –, a ideia foi transpor a lógica do ensino face a face entre um mestre e um discípulo, tradicionalmente adotada no ensino doméstico, para um ensino coletivo, orientado pelo mesmo princípio pedagógico de «ensinar a muitos como se fossem um só» (Barroso, *ibid.*, p. 68), no sentido de enfrentar a massificação crescente, ensinando ao maior número de alunos com o menor dispêndio de meios, e de inculcar valores e normas sociais que preparassem as crianças de estratos sociais mais desfavorecidos para a tipologia de trabalho fabril necessário à Revolução Industrial. A classe evoluiria para um conjunto de alunos da mesma idade e nível de estudos, num espaço distinto, com um professor e um plano de estudos próprio, dando origem à “escola graduada”. Assim, de simples divisão de alunos, a classe viria a transformar-se, segundo João Barroso (*ibid.*, p.69), «num “padrão” organizativo» do trabalho departamentalizado dos professores e do espaço escolar, tornando-se a

medida na progressão dos alunos (“passar de classe”) e na divisão temporal (passar de classe veio a tornar-se sinónimo de “passar de ano”). A administração escolar constituiu-se, entretanto, através de uma transferência desta organização pedagógica para uma organização administrativa, introduzindo na organização da escola um conjunto de características burocráticas, como uma hierarquia de autoridade, assente numa divisão funcional do trabalho, prescrita por regulamentos escritos aplicáveis em qualquer escola (*ibid.*, pp. 70-75). Esta homogeneização da escola primária, descrita por João Barroso, passa depois ao ensino liceal, a que se acrescenta também uma homogeneização dos professores e das disciplinas, visando a educação integral, a formação do espírito e a ordem e unidade do ensino – «a “classe” liceal completa deste modo o sentido homogeneizador que esteve na base da sua instauração no ensino primário (“classe de alunos”) para se tornar igualmente numa “classe de professores e de saberes”» (*ibid.*, p. 70).

Esta homogeneização organizacional da escola em torno do núcleo da “classe” é concomitante com uma «pedagogia ótima», na expressão de João Formosinho e Joaquim Machado (*ibid.*, p. 24), uma pedagogia transmissiva que «está na origem da indiferença da escola às diferenças dos alunos», segundo Rui Canário (2005, p. 77). Esta pedagogia concebe o ensino como ato de transmitir ou expressar, falando, um saber, que o professor possui no seu modo previamente formalizado e que os alunos adquirirão, compreendendo ou não, ouvindo (Roldão, 2010b, pp. 16-17). Baseia-se numa lógica dos conteúdos curriculares, divididos em disciplinas, em lições, em factos e fórmulas, que o aluno seguirá passo a passo até chegar ao topo, numa lógica de erudição do professor e no treino do aluno, através de um sistema de repetição. Esta pedagogia consubstancia, não apenas uma relação de exterioridade com o saber, «que dificulta uma construção de sentido por parte dos alunos» (Canário, *ibid.*), mas também uma dada forma de organizar as relações de poder. Esta lógica uniformizadora e homogeneizante exige instâncias de orientação e controlo, fazendo da escola não apenas uma “máquina” de ensinar, mas também, segundo a conceção de Michel Foucault, uma “máquina” de vigiar, de hierarquizar e recompensar ou punir (*ibid.*, p. 78; Monteiro, 2005, 143-154). Em *Vigiar e Punir* (2002) Michel Foucault mostra como a proeminência da lei é omnipresente desde a constituição da escola moderna, sendo tal lei a lei da formação, da aprendizagem e da normalização. A formação do indivíduo escolarizado dependeria, na análise de Michel Foucault, do controlo de quatro parâmetros: do espaço (o lugar e a ordem), do tempo (através da “relojoaria” disciplinar), da ritualização (pela sanção e pelo exame) e do olhar (através da vigilância hierárquica). A disciplina ocupa um lugar central, sendo que todo o desvio à norma (desatenção, desobediência,

atos incorretos e indecência) é punido através de castigos, que têm um lugar corretivo ao longo do processo de formação, não visando nem a expiação, nem mesmo a repressão, mas sim a normalização. Sobressai, assim, no âmbito da justiça escolar, o poder da norma, particularmente reforçada e valorizada pelo exame, que alia um certo tipo de formação do saber com uma determinada forma do exercício do poder. Como refere ainda João Formosinho e Joaquim Machado (*ibid.*), a propósito da análise foucaultiana,

(...) a disposição das carteiras por filas verticais torna-se o dispositivo adequado, porquanto coloca cada aluno isolado e diretamente virado para o professor donde emana o saber e para o quadro onde este é registado e facilita a circulação do docente para o apoio e controlo dos exercícios de aplicação dos conhecimentos transmitidos (p. 25)

Finalmente, a pedagogia transmissiva idealiza o “bom aluno” como aquele que é capaz de acelerar a aquisição do currículo prescrito, cabendo ao professor tentar compensar os défices dos alunos com dificuldades de aprendizagem, mas em que, em última análise, a função seletiva da escola, organizada em torno desta pedagogia transmissiva, acaba por selecionar os “bons alunos” e excluir os “maus” (Formosinho & Machado, *ibid.*). Esta racionalidade normalizadora, que valoriza apenas determinados domínios do saber no currículo, inviabiliza, segundo Francisco Sousa (2010, pp. 52-55), a consideração de alternativas a certas opções curriculares, como sejam a diferenciação curricular ou a educação multicultural. Esta racionalidade normalizadora, na relativa arbitrariedade com que é construído o currículo, pois trata-se de uma construção social e historicamente condicionada, é dramaticamente ilustrada por Baker (2002), citado por Francisco Sousa (*ibid.*), de um modo bastante elucidativo:

Imaginemos que a escola pública não está só preocupada com Literacia, Matemática e com essa coisa nebulosa chamada sucesso escolar e que o seu foco arbitrário é, de facto, Educação Física. Imaginemos que a Educação Física é “a coisa”, o *saber-performance* que conta para forma como te julgo, para quem podes ser e para o que podes ter. Com que velocidade és capaz de correr, deslizar ou rolar? Se te venço, isso causa-te um problema? Ou o problema é a noção de vitória e derrota, de lento e rápido, de normal e anormal, apesar da retórica que reivindica respeito pela diversidade humana? (p. 698; cit. in Sousa, *ibid.*, p. 55)

Ora, esta organização do ensino na escola moderna acabou se tornar uma invariante, constituindo-se como uma verdadeira “gramática da escola” (Tyack & Tobin, 1994; cit. in Barroso, *ibid.*, p. 66), que, apesar de histórica e contingente, tem persistido, de modo mais ou menos invariável, até aos nossos dias, tendo sofrido um processo de naturalização, já que

constitui, como refere António Nóvoa (1995; cit. in Barroso, *ibid.*), uma imagem de ensino bastante incontestada:

*alunos agrupados em classes graduadas, com uma composição homogénea e um número de efectivos pouco variável; professores atuando sempre a título individual, com perfil de generalistas (ensino primário) ou de especialistas (ensino secundário); espaços estruturados de ação escolar, induzindo uma pedagogia centrada essencialmente na sala de aula; horários escolares rigidamente estabelecidos que põem em prática um controlo social do tempo escolar; saberes organizados em disciplinas escolares, que são as referências estruturantes do ensino e do trabalho pedagógico.* (p. XXII)

A naturalização desta gramática, que vê esta organização do ensino como natural e não histórica e culturalmente construída, torna a dimensão organizacional relativamente invisível e contribui para uma certa estabilidade da escola, mas inviabiliza quaisquer tentativas de mudança, pois «condiciona a ação dos actores educativos e, em simultâneo, o *pensamento* crítico e transformador sobre a escola» (Canário, *ibid.*, p. 62), e é responsável pela desacreditação das reformas entretanto introduzidas no sistema educativo (Barroso, *ibid.*, 75ss.). As reformas entretanto havidas falharam, na tese de João Barroso (*ibid.*, pp. 81-83), porque não tocaram o núcleo central da organização pedagógica que é a sala de aula ou o ensino em classe, o que leva o investigador a concluir que «a “crise da escola” é, acima de tudo, pedagógica e organizacional» (*ibid.*, p. 85).

Os sujeitos centrais da naturalização desta “gramática” escolar são os próprios professores, que a absorvem ao longo do seu processo formativo. Segundo João Formosinho e Joaquim Machado (*ibid.*, p. 26), aprende-se a ser professor, antes de mais, pelo “ofício de aluno”, aprendendo-se durante esse processo a pedagogia transmissiva: aprende-se, no jardim-de-infância, a estar numa sala com outras crianças; na escola básica, a estar atento e concentrado para ouvir o que o professor transmite e que se deve olhar para o professor e interagir pouco com os outros colegas; no curso inicial de professores, que se deve estar atento ao que o professor diz e escreve, devendo-se reproduzir fielmente o ensino transmitido. Além disso, aprende-se a ser professor observando os outros professores, quer ainda na formação inicial, quer em contexto de trabalho, pela socialização com os pares.

Uma das características consensuais da cultura profissional dos professores, que se apresenta como um padrão de interação profissional, é o isolamento ou individualismo profissional, que expressa a dificuldade de envolvimento dos professores em redes de relações, ideia confirmada em vários trabalhos de investigação, tanto no estrangeiro como em Portugal (Lima, 2002, pp. 34-

35). A investigação tem evidenciado vários fatores explicativos para este isolamento. Desde logo, fatores organizacionais, como a falta de oportunidades e segurança suficiente para os professores se movimentarem para além da sala de aula, a instabilidade da carreira profissional ou a competitividade na carreira (com a publicação dos resultados dos alunos em alguns países), a referência à dimensão das turmas e escassez de tempo para promover interações com a indisponibilização de tempo comum entre professores que partilham o mesmo grupo de alunos ou o mesmo currículo. Também fatores que dizem respeito mais especificamente à própria cultura profissional, como encarar a interação como uma questão de escolha individual, instituindo-se o direito de os professores escolherem entre um trabalho individual ou coletivo, embora esta autonomia possa servir também como fuga a uma exposição aos outros e à avaliação pelos pares (Lima, *ibid.*, pp. 36-37). A investigação identifica ainda um conjunto de mitos culturais responsáveis por uma forte individualização nas escolas, como o da apresentação do eu (*self-presentation*), segundo o qual os professores são profissionais que se fazem a si próprios, ou a ideologia do “dom” de ensinar, segundo a qual o ensino não é uma atividade cujo desempenho possa ser aprendido através de formação, mas sim uma arte que não se aprende mas se tem ou não se tem, ideologia alimentada muitas vezes durante a formação inicial, na qual a competência pedagógica é inferiorizada face à competência cultural e científica, e considerada uma característica essencialmente pessoal (*ibid.*, pp. 38-40).

Esta cultura ocupacional individualista do professor – visível na preparação do trabalho solitário em casa, desenvolvido isoladamente na sala de aula, fragmentado em tempos letivos, sem colaboração ou interação com os pares, sem uma supervisão do desempenho docente, sem controlo das atividades que não exceda os documentos escritos (atas, sumários, relatórios), sem avaliação ou responsabilização substantiva, sem auxílio na produção de materiais, na realização de projetos, no apoio a crianças com dificuldades de aprendizagem – ajuda a manter intocada, segundo João Formosinho e Joaquim Machado (2009, pp. 26-27), a pedagogia transmissiva, pois estando o professor fechado no seu mundo, dificilmente consegue romper com o padrão tradicional de trabalho, não vê outros modos de organização do ensino, nem possíveis inovações pedagógicas. O padrão de trabalho individual inviabiliza, assim, quaisquer alternativas pedagógicas ao “ensino de classe”, uniforme e homogeneizador, genericamente insensível à diferença.

Outro padrão identificado no processo de socialização profissional e de construção de identidades sociais ligados ao local de trabalho, que é a escola, é, segundo Ávila de Lima (2002),

a fragmentação, que acontece quando o grupo total está segmentado em subgrupos mais pequenos e coesos, com relações intensas, como é o caso dos grupos disciplinares ou departamentos nas escolas secundárias. Ávila de Lima (*ibid.*, pp. 31-34) lembra a quantidade de fatores internos que tornam a cultura profissional muito pouco homogênea e, portanto, fragmentada, o que não indica rutura cultural, mas, segundo o autor, indica, pelo menos, a existência de subculturas. Trata-se do conhecido fenómeno da “balcanização” do ensino, que, segundo Andy Hargreaves (1998, p. 240-242), se caracteriza por uma forte separação entre os subgrupos, por uma forte permanência ao longo do tempo, pela identificação pessoal com uma tradição com perspetivas particulares sobre o ensino e o trabalho docente e pela compleição política, em que estas subculturas lutam pelos seus próprios interesses na distribuição de bens no interior das escolas, como estatuto, promoções e recursos. A fragmentação das redes relacionais nas escolas é importante, porque está geralmente associada à ausência de práticas de colaboração interdisciplinar entre colegas e é, para Ávila de Lima (*ibid.*), uma das limitações para a suposta “colegialidade” que possa existir nas escolas portuguesas. Ou seja, o isolamento profissional não é o único potencial fator inibidor de mudanças no ensino e de incremento da comunicação colegial mobilizadora de desenvolvimento profissional, já que a fragmentação impede os professores de «aprenderem uns com os outros, especialmente com os colegas que exercem a sua atividade noutros domínios curriculares ou noutros níveis de escolaridade» (p. 11). Apesar de não haver isolamento nesta forma de interação profissional, há ainda assim uma forte insularidade no ensino (p. 102), já que estamos perante um tipo de colaboração que divide e separa os professores em subgrupos isolados, «muitas vezes adversários uns dos outros no interior de uma escola» (Hargreaves, *ibid.*, p. 240).

A homogeneização dos processos e a normalização dos comportamentos é igualmente visível numa cultura docente muito pouco deliberativa ao nível do desenvolvimento curricular, em que os professores são executores de um programa – um normativo –, aliás coberto pelo amplamente disseminado síndrome de “dar o programa” (o *cover it syndrome*, na expressão inglesa), programa esse, emanado de alguém superior e distante – o Ministério – e «mediatizado por outra autoridade facilitadora de cómodas reproduções do mesmo *menu* para todos – os manuais» (Roldão, 1999b, p. 41). A normatividade curricular e organizacional «induz uma lógica de cumprimento mais do que uma lógica de qualidade e eficácia» (Roldão, 2007b, p. 29). A tendência, na última década do séc. XX, de introduzir um currículo nacional em países com tradição descentralizadora, no qual se prescreve o que os alunos aprendem mas também o que os

professores ensinam, apesar de proporcionar uma ideal igualdade de aprendizagens a todos os alunos, foi, no entanto, aproveitada pelos produtores de manuais, por exemplo nos E.U.A., para cobrir todo o programa nacional, o que levou alguns críticos, como Michael Apple e outros (Apple & Christian-Smith, 1991; cit. in Schubert, Lopez, Thomas, & Carroll, 2002, p. 354), a sustentar que os legisladores e as editoras fizeram tudo o que puderam para fazer manuais e colocar o curriculum à “prova de professor”. Neste sentido, também Martínez Bonafé (2011) mostra o excessivo peso, quase demencial, do manual escolar na vida de alunos, pais e professores, sustentando que a escola «tem mantido uma forma particular de manual à margem da evolução que se tem produzido na textualidade de outros sistemas de reprodução social» (p. 9). O autor salienta a obsolescência do manual escolar enquanto tecnologia pedagógica que tem perdido a sua eficácia, bem como enquanto forte discurso de institucionalização das relações entre saber e poder, como estratégia de normalização, como regulador do trabalho do professor, para além de negócio editorial com forte influência nas políticas educativas. Martínez Bonafé (*ibid.*) vê o manual escolar, numa perspectiva foucaultiana, como «um artefacto privilegiado para o poder de vigilância sobre o que deve ser normal na escola» (p. 37), já que ele se apresenta como delimitador dos limites da escolarização (nos conteúdos, tarefas, tempos), salientando que os professores planificam as suas aulas fundamentalmente a partir do manual escolar, bem como facilita o controlo sobre o modo como professores, pais e alunos se movem dentro desses limites preestabelecidos, reconhecível em expressões/situações como “não levar o manual escolar”, “ir atrasado no manual”, “não ter comprado o manual”, “ter deixado o manual em casa”.

## 2. As possibilidades de uma educação diferenciada e multicultural

Para ensinar latim ao João, primeiro temos que saber quem é o João e depois temos que saber latim. (Coménio)

### 2.1. As mudanças na organização do ensino e na cultura dos professores

Constrangimentos organizacionais e da cultura profissional dos professores não favorecem uma educação diferenciada e multicultural, que atenda às diversas necessidades, características e interesses dos alunos, dada a homogeneização dos processos organizacionais, da pedagogia transmissiva inerente, de um processo de naturalização desta “forma” e “gramática escolar” e de uma concomitante cultura profissional dos professores pouco aberta a mudanças evolutivas.

Estas mudanças podem, contudo, advir de outras formas de organizar o trabalho de ensinar, baseado em trabalho colaborativo, numa renovada atitude perante a profissionalidade docente, numa gestão deliberativa do desenvolvimento curricular, protagonizada por professores reflexivos e críticos, inseridos em verdadeiras comunidades de aprendizagem, que estejam melhor preparados para promover uma diferenciação curricular e uma educação multicultural propiciadoras de aprendizagens significativas para todas as crianças e jovens.

João Barroso (2001) propõe que, para ultrapassar «o paradoxo a que está sujeita a continuação do modo de organização pedagógica convencional, cujo modelo é a classe» (p. 87), a solução está na transferência de mais poderes para as escolas, criando condições para uma auto-reestruturação da escola, no sentido de uma escola que aprende (Bolívar, 2000; Santos Guerra, 2001), mas que apenas será possível caso se processe uma reconceptualização da escola como espaço público de decisão coletiva, alterando não apenas as suas estruturas organizativas, mas também a sua cultura, reconciliando professores, pais e alunos (pp. 88-89). Num sentido semelhante vai a solução de Rui Canário (2005, pp. 155-181) de superação da “forma escolar”, tomando como ponto de partida dos processos de aprendizagem a experiência e os saberes dos alunos, e a proposta da realocação da escola, da religação da escola à comunidade, como forma de dar mais sentido ao trabalho de aprendizagem escolar. Neste sentido, uma diferenciação curricular poderia conceber-se num contexto de diferenciar o currículo em conformidade com as necessidades dos alunos concretos, tendo como finalidade dar sentido às suas aprendizagens, contextualizando-as no local de inserção ou proveniência do aluno: «a superação das modalidades históricas (e naturalizadas) da organização escolar é indispensável num processo de contextualização da acção educativa, na medida em que só essa superação poderá permitir construir respostas adequadas à diversidade» (*ibid.*, p. 161).

Muitos autores veem na colegialidade e no trabalho colaborativo formas de transcender a organização homogeneizante do ensino e a pedagogia uniformizadora prevaletentes na forma escolar. A colegialidade é uma outra categoria de interação profissional que pode assumir o trabalho dos professores, que implica um trabalho articulado e pensado em conjunto para melhor alcançar os resultados pretendidos, o que implica, segundo Maria do Céu Roldão (2007b):

conceber estrategicamente a finalidade que orienta as tarefas (de ensino) e organizar adequadamente todos os dispositivos dentro do grupo que permitam (1)alcançar com mais sucesso o que se pretende (as aprendizagens pretendidas), (2)activar o mais possível as diferentes potencialidades de todos os participantes (no âmbito do grupo-disciplina, do grupo-turma, ou outros) de modo a envolvê-los e a

garantir que a atividade produtiva não se limita a alguns, e ainda (3) ampliar o conhecimento construído por cada um pela introdução de elementos resultantes da interação com todos outros. (p.27)

A investigação (Lima, 2002, pp. 41-43) tem apontado como virtudes do trabalho colaborativo o facto de poder ser encarada como alternativa ao exercício do poder no interior das organizações, um maior desenvolvimento profissional dos professores, uma melhor coordenação do trabalho docente, promove a eficácia do ensino e da aprendizagem, propicia a partilha de inseguranças e fracassos. Lee e Judith Shulman (2004; cit. in Roldão, *ibid.*, p. 26) levaram a cabo um estudo sobre práticas de professores de diferentes disciplinas curriculares, que revelaram como as dimensões da colaboração estão associadas à melhoria do conhecimento profissional e à maior eficácia do desenvolvimento docente. Como mostra Maria do Céu Roldão (*ibid.*, p. 27), há várias situações do próprio trabalho do professor que claramente indiciam a necessidade de um trabalho colaborativo mais aprofundado: o seu trabalho é sempre em conjunto com outros colegas que partilham os mesmos grupos (a sala, a turma, o ciclo, a escola); o processo de aprendizagem dos alunos não é uma soma de parcelas, mas um todo para o qual converge a ação dos vários professores; e embora a lógica curricular tradicional aponte para a segmentação, os vários saberes são de facto instrumentos intelectuais que visam um produto comum, desejavelmente articulado pelos vários professores das várias disciplinas. No entanto, a investigação (Lima, 2002, pp. 51-70) tem revelado que tais interações colaborativas, quando as há, são normalmente de fraca amplitude, abrangendo poucos colegas, com contactos pouco frequentes e a abrangência dessa interação vai decrescendo gradualmente à medida que se aproxima de interações mais complexas e exigentes e mais consequentes para o ensino, como troca de materiais de ensino e, em particular, o desenvolvimento conjunto de materiais, a planificação conjunta e o ensino em equipa. São também apontadas algumas limitações do trabalho colaborativo (Lima, *ibid.*, pp. 44-49), muitas vezes utilizado como retórica oficial nos sistemas centralizados como forma salvífica de assegurar a implementação dos currículos, sem que seja delegado aos professores o poder de os construir e desenvolver, ou pode dividir os professores em subgrupos conduzindo ao fenómeno da balcanização, ou ainda o impacto inconsequente na aprendizagem dos alunos sobretudo de uma colegialidade mandata. Apesar de tudo, o trabalho colaborativo – na planificação de aulas, na realização de codocência, no estudo inter-grupos das estratégias e sua eficácia, na observação mútua e na inter-supervisão crítica entre professores, na colegialidade das decisões, na prestação de contas coletiva e individual pelos processos de trabalho e pelos

resultados – parece-nos fundamental para incrementar a eficácia das aprendizagens, sobremaneira de alunos com necessidades, características e interesses muito diversos.

Conjugando a organização do trabalho em colaboração, com a necessidade de um aprofundamento permanente do conhecimento profissional, o tema das comunidades de aprendizagem (também designado por comunidades de prática ou comunidades profissionais de aprendizagem) tem recebido uma atenção crescente da investigação (Flores & Ferreira, 2012). Trata-se de um espaço de oportunidade de desenvolvimento do currículo e, conseqüentemente, de desenvolvimento profissional dos professores e de desenvolvimento organizacional das escolas. A definição do conceito de “comunidades de aprendizagem” tem sido remetido para:

uma visão partilhada da educação e da profissão e de valores e objetivos congruentes com a mesma; para a construção de uma cultura colaborativa de aprendizagem e de um sentimento de pertença coletiva; para a indagação reflexiva e crítica visando a melhoria das práticas profissionais; para uma perspectiva dialógica de comprometimento e aperfeiçoamento mútuo; para a eficácia e a confiança relacional entre professores e outros atores educativos. (*ibid.*, pp. 7-8)

É no sentido das virtualidades das culturas de colaboração em transcender a organização homogeneizante do ensino e da pedagogia uniforme, que João Formosinho e Joaquim Machado (2009) propõem as equipas educativas, na convicção de que através da colaboração dos professores se encontrarão outras estruturas para além das estruturas balcanizadas, incapazes de promover mudanças. O modelo de equipas educativas é um modelo de organização intermédia da escola alternativa àquela baseada na unidade turma-classe e abrange três dimensões. A primeira é o agrupamento dos alunos em grupos flexíveis (grande grupo, grupo médio, grupo pequeno, trabalho independente), tendo em conta os objetivos a atingir, as atividades a desenvolver e os espaços disponíveis; as diversas situações de aprendizagem pelas quais passarão todos os alunos são programadas pela equipa de professores. Outra dimensão é a da integração curricular, na qual se procede a uma gestão integrada do currículo, em torno de problemas e questões significativas identificadas por professores e alunos, independentemente das linhas de demarcação das disciplinas e em que se valoriza, pois, a interação dos professores para a programação, gestão e avaliação do processo de ensino e aprendizagem. A terceira dimensão consiste na reestruturação da gestão intermédia da escola em torno de equipas multidisciplinares, que decidirá que tipo de organização do ensino será mais apropriado às necessidades dos seus alunos, tendo em conta, naturalmente, as instalações da escola, os

materiais disponíveis, o plano de estudos e as finalidades da educação escolar. (*ibid.*, pp. 41-42, 53)

No entanto, apesar dos problemas da forma escolar, homogeneizadora e propiciadora de um ensino uniforme, Rui Trindade (2010; Trindade & Cosme, 2010) entende que a problemática da influência pedagógica é central e a sua análise não deve ser excluída de uma solução que transcenda a escola tradicional, que operou/opera no âmbito paradigmático da pedagogia do ensino, problemática essa que tende a estar implícita no paradigma da pedagogia da aprendizagem. Mesmo no “Movimento da Educação Nova”, argumenta Rui Trindade (2010), surgido em reação a esta forma escolar e a esta pedagogia do ensino, com a atenção pedagógica voltada para o aluno e que, por isso, se inscreve no âmbito paradigmático de uma pedagogia da aprendizagem, não há «qualquer tipo de renúncia educativa», como por vezes se faz crer (p. 433). Também naquele movimento é possível perceber, ainda que de modo incómodo e por isso não explicitamente, a problemática da influência educativa do professor, que, para os principais mentores daquele movimento, não deixa, pois, de ser o responsável por criar condições de efetiva aprendizagem. Trata-se da influência educativa necessária para que o aluno aprenda – «um factor potenciador do protagonismo pedagógico dos alunos» (p. 430). E Rui Trindade ilustra a tese de que a problemática da influência educativa não é de todo alheia ao “Movimento da Educação Nova”:

o dispositivo dos “centros de interesse” que Decroly concebeu, a organização didática que Montessori propõe para as suas “Casa del Bambini”, as propostas de Cousinet face ao trabalho de grupo, a forma que a metodologia de projeto assume, seja na obra de Dewey, seja na de H. Parkhurst, a importância que C. Washburne atribui aos ficheiros auto-corretivos ou mesmo a complexidade do dispositivo de escrita que C. Freinet animou, os quais, no seu conjunto, estão muito longe de poderem configurar manifestações de não-diretividade e, muito menos, de laxismo pedagógico e educativo. (p. 432)

Vai neste sentido a ideia de que educar é ir ao encontro do aluno «e não aniquilá-lo» (Meirieu, 2002, p. 78; cit. in Trindade, 2010, pp. 434-435), cobrando o conceito de “momento pedagógico”, de Philippe Meirieu, um interesse superior nesta problemática. Segundo Philippe Meirieu (2002; cit. in Trindade, *ibid.*, pp. 433ss.), o “momento pedagógico”, que o professor deve ser capaz, «ao mesmo tempo, de levar a sério e superar» (Meirieu, 2002; cit. in Trindade, *ibid.*, 433), permite compreender que é a resistência dos alunos face à ação do professor e o trabalho que este produz face a essa resistência, que constitui o desafio que pode provocar o encontro entre ambos, que é condição de aprendizagem dos alunos. O professor deve começar

por reconhecer a legitimidade dessa resistência, de modo a lidar com ela e, concomitantemente, fazer dela condição de efetiva aprendizagem, buscando

explorar sem tréguas nos obstáculos inerentes ao seu próprio discurso, circunscrever as formulações aproximativas, buscar incansavelmente exemplos e dispositivos novos, como dizem os especialistas em didática da Matemática ou as “descontextualizações”, como dizemos nós. (Meirieu, 2002, p. 80; cit. in Trindade, *ibid.*, p. 435)

O encontro que assim acontece, prossegue Philippe Meirieu, permitirá «oferecer um objeto de saber de que o outro possa apoderar-se, para examiná-lo, para pegá-lo nas mãos, para manipulá-lo, para apropriar-se dele ou desvirtuá-lo, enfim, para pôr “algo de si nele”» (*ibid.*), ou seja, encontro em que o papel do professor seja multiplicar os pontos de apoio e oferecer possibilidades de aprendizagem.

É por isso que Rui Trindade e outros (2010; Trindade & Cosme, 2010), para além da caracterização crítica da pedagogia e socialização da escola tradicional concebida à luz da forma escolar, que caracteriza o paradigma pedagógico da instrução, na qual o professor exercia uma influência tutelar pouco propícia à aprendizagem, propõem que é, ainda assim, inevitável perspetivar a educação escolar através de um modelo específico de educação escolar, marcado por uma adequada influência pedagógica e, argumenta, com invariantes inescapáveis, como: a existência de intenções educativas prévias (o que se espera que os alunos aprendam, *i.e.* objetivos); estratégias que sustentem os processos de mediação usados para concretizar os objetivos; avaliação, sob variadas formas, dos resultados alcançados; e o reconhecimento da necessidade de profissionais especialistas devidamente formados para esta exigente atividade (Trindade & Cosme, 2010, pp. 27-31). É neste sentido, que Rui Trindade propõe que se perspetive a educação no âmbito de um paradigma pedagógico da comunicação (Trindade, 2010, pp. 437-442), já que educar não é tanto apenas e só (dicotomicamente) impor um ensino ou deixar aprender, mas «interpelar e ser interpelado no seio de uma comunidade de aprendizagem» (Trindade & Cosme, 2010, p. 57). Assim, Rui Trindade (2011, pp. 69-74) propõe a passagem de um paradigma da aprendizagem para um paradigma da comunicação. Em comum, estes dois paradigmas pressupõem que qualquer projeto educativo deve ter em conta os alunos e as suas singularidades; de diferente sustenta-se que essa é uma condição necessária, mas não suficiente. Para fazer com que os alunos beneficiem do currículo, enquanto património de conhecimentos, procedimentos, instrumentos e atitudes úteis ao seu desenvolvimento, há que valorizar a «necessidade de gerir intencionalmente o confronto dos alunos» com tal património (p. 72).

Como refere Meurieu (2005, p. 80), defender que «os alunos poderiam decidir por si mesmo o que devem aprender provém da mesma ilusão do barão de Munchhausen, que achava que podia salvar-se do afogamento puxando-se a si mesmo pelos cabelos para fora de água». Por isso, Rui Trindade defende que o centro da atividade educativa não são os alunos, mas as interações que estabelecem com o conhecimento disponibilizado no currículo (2011, p. 73), realçando a intencionalidade do ato comunicacional de ensinar para que o aluno aprenda, ou seja, o papel fulcral que se continua a exigir ao professor como inegável agente de insubstituível influência educativa:

A aprendizagem de quem quer que seja é, sobretudo, uma possibilidade que se oferece, mais do que um propósito que se determina; uma possibilidade que pode ser concretizada em função da oportunidade que o processo de comunicação, organizado tão intencionalmente quanto possível, pode suscitar e animar. Embora se ponha em causa a onipotência do professor como uma entidade que determina o saber do aluno, não se põe em causa a possibilidade do primeiro se assumir como um personagem importante no âmbito do processo de aprendizagem do segundo, desde que se compreendam os limites e até o paradoxo de uma intervenção que obriga aquele professor a fazer algo por esse aluno, sabendo, contudo, que não o pode fazer por ele. (2010, p. 437)

Em suma, o aluno é perspetivado como um coprotagonista no contacto com o património cultural consubstanciado no currículo, que orienta e potencia o seu desenvolvimento, ao passo que o professor, deixando se ser visto, não como agente da suma e distante sapiência científico-pedagógica da escola tradicional, mas também não como parceiro que viaja no «lugar-do-morto» (Houssaye, 1996) da “escola nova”, adquire sim o papel de «condição propiciadora das aprendizagens dos alunos» (Trindade, 2010, p. 438).

Vão neste sentido também as análises de Maria do Céu Roldão (1999b; 2003; 2007a; 2010a; 2010b) e as suas propostas no sentido de uma urgente ascensão dos professores para um nível mais elevado de profissionalidade, que permita um reforço da sua afirmação socioprofissional como gestores do desenvolvimento curricular, com um papel decisivo na aprendizagem, já que apenas um ensino estratégico a poderá fazer acontecer no aluno. Esse ensino estratégico inicia-se com o conhecimento do aluno, numa análise das suas necessidades e características, prossegue na deliberação de uma, entre outras entretanto refletidas, estratégia de atuação e mais adequadas metodologias de a colocar em ação, a fim de atingir os objetivos pretendidos para todos (Roldão, 2010b). Sendo o ensinar um ato intencional específico de possibilitar a alguém que aprenda alguma coisa e sendo o aprender um processo individual, que ocorre no interior de um indivíduo concreto (Roldão, 2010b: 14-15), então o ensino e a correlata aprendizagem só se verificam no

plano individual concreto e nunca no plano do abstrato, ou seja, cada um aprende por si, a aprendizagem não é um ato coletivo mas individual (Roldão, 2003: 44). Dado o carácter individualista, o processo de ensino e aprendizagem foi deslocando a responsabilidade de aprender para o próprio aluno, esquecendo-se, muitas vezes, o importante papel ativo do professor nessa aprendizagem, que é, sublinhe-se, fruto de um processo de ensino, isto é, de um ato intencional específico de fazer com que alguém aprenda alguma coisa (Roldão, 2003: 44-46). O processo de aprender é, pois, um processo autónomo, da responsabilidade daquele que aprende, mas no qual o professor, enquanto especialista em fazer com que o outro aprenda – e sob pena de perder o sentido da sua existência enquanto tal! –, lança mão de novas metodologias facilitadoras do processo de aprendizagem, melhores estratégias, melhores recursos, melhores técnicas para facilitar e promover as melhores aprendizagens de todos e de cada um.

É por isso que detêm uma decisiva importância as análises da caracterização da profissionalidade docente. Entendendo a profissionalidade enquanto aquilo que caracteriza um profissional e o distingue, quer de outro profissional, quer do técnico ou do funcionário, destacam-se, segundo Maria do Céu Roldão (1999b, p. 112), «a *natureza* específica da actividade exercida; o *saber* requerido para o exercer; o *poder* de decisão sobre a ação e ainda o nível de *reflexividade* sobre a ação que permite modificá-la». Ora, segundo Maria do Céu Roldão (*ibid.*), a especificidade da natureza ou função de ensinar consiste em fazer aprender: «trata-se de uma ação transitiva, que não existe se não se exercer sobre alguém e alguma coisa»; quer dizer, «não só *ensinar* significa *fazer aprender*, como *fazer aprender alguma coisa a alguém*» (p. 114). O que não reduz a função de professor à mera exposição de conteúdos, mas a alarga para outras metodologias capazes de tornar o seu ensino em aprendizagens significativas, mesmo que por vezes o não consiga com sucesso. A segunda característica definidora de qualquer profissão é o saber específico, sem o qual a atividade não pode ser exercida. No seguimento dos trabalhos, entre outros, de Shulman sobre o conhecimento profissional geral do professor, segundo Maria do Céu Roldão (*ibid.*, p. 115), trata-se, no caso do professor, do saber educativo, que implica a mobilização do conhecimento científico relativo aos conteúdos escolares, mas também dos conhecimentos produzidos na campo das ciências da educação, bem como ainda da praxis resultante da experiência do domínio de técnicas e rotinas de ensinar, no intuito de fazer promover, em cada situação educativa concreta, a aprendizagem dos alunos. Um dos problemas com a profissionalidade docente está relacionado, segundo Maria do Céu Roldão (2010b), com a «externalidade da produção científica que alimenta o acto de ensinar, por um lado e, por outro,

[com a] efectiva dificuldade de concretizar procedimentos mais sistemáticos de pesquisa nas condições actuais da prática docente» (p. 38). A solução passará, segundo a mesma autora, pela recuperação da missão teórica dos professores, associada a dispositivos colaborativos de produção de conhecimento e de reconstrução da *praxis* do ensino, que poderá situar os professores no plano da plena profissionalidade que se espera de uma actividade de tamanha relevância social como é *ensinar*. (p. 39)

O exercício de uma profissão caracteriza-se também pelo poder ou grau de autonomia que um profissional tem sobre o conteúdo do trabalho levado a efeito:

É pelo *poder* que se tem sobre o que se faz, pela possibilidade de optar e decidir quanto à adequação ou modificação da acção que se realiza, com fundamento no *saber* que se possui e tendo em vista o desempenho da *função* que se pretende assegurar, que é possível desenvolver uma prática verdadeiramente profissional. (Roldão, 1999b, p. 115)

Finalmente, e intimamente relacionado, quer com o desenvolvimento do conhecimento profissional, quer com o poder e autonomia do exercício da profissão, encontramos, para Maria do Céu Roldão (*ibid.*), na linha de Donald Schön (1987) e Zeichner (1993), entre outros, a reflexividade:

O pleno exercício de uma profissão pressupõe a possibilidade, a necessidade e a capacidade de o profissional refletir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da acção que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos da acção, reorientando-a, através da tomada orientada de decisões. (p. 116)

Encontramos já em John Dewey a necessidade do professor refletir sobre as suas práticas, uma vez que, para que a experiência educativa aconteça, exige-se que o professor reflita valorativamente sobre as suas práticas de ensino de modo a poder modificá-las no sentido de reconstruir uma pedagogia que induza uma verdadeira experiência educativa. Esta reflexão, ao invés de se basear na utilização de testes e medições psicométricas, deve basear-se na observação do efeito que a pedagogia tem sobre os alunos, quer ao nível da mudança do carácter e das atitudes dos alunos, quer da qualidade das suas experiências na escola (Obregón, 2010, p. 38). Só esta pedagogia em constante reconstrução, baseada na experiência do aluno e na sua ligação ao currículo, proporcionará experiências genuinamente educativas, que alimentem a curiosidade do aluno, que fortaleçam nele a iniciativa, que gerem motivação e propósitos suficientemente fortes para tornar mais acessíveis, mais significativas e, portanto, mais controláveis as experiências futuras (Obregón, 2010, pp. 38-39). É neste sentido que o objetivo da formação de professores é,

para John Dewey, fazer do professor «um aluno atencioso e alerta da educação» (cit. in Alarcão & Tavares, 2003, p. 20). Entretanto a investigação na linha da epistemologia da prática de Donald Schön (1983; 1987; cit. in Day, 2010, p. 154) e da formação reflexiva de Zeichner (Zeichner, 1993; cit. in Alarcão & Tavares, *ibid.*, pp. 34-36) tem sido central para reforçar a importância da reflexão crítica dos professores para o seu desenvolvimento profissional. A importância de aliar o pensamento crítico à experiência marcada por práticas, em geral, acríticas, está muito bem plasmada na expressão “prático reflexivo” utilizada por Donald Schön (1983; cit. in Day, *ibid.*). Segundo Donald Schön os práticos reflexivos refletem “na” e “sobre” a ação: a “reflexão na ação” subjaz ao processo de tomada de decisão do professor, que acontece quando está envolvido, isoladamente, no ensino, sendo bastante limitada pelo contexto; a “reflexão sobre a ação” ocorre fora da prática, antes ou depois, tomando a própria prática como tema dessa mesma reflexão, e permite discutir o ensino com outros, tornando o processo de deliberação mais sistemático e ponderado, em que se analisa, reconstrói e enquadra a prática de modo a planificar o ensino e a aprendizagem posteriores. A posição de Christopher Day (*ibid.*, p. 155) é a de que esta reflexividade caracterizadora da profissionalidade docente é um fator emancipador face a pensamentos, práticas, valores educacionais, propósitos e rotinas que poderão limitar o ensino. Embora sendo uma condição necessária para a mudança e melhoria do desempenho docente, a reflexividade não é suficiente, segundo o autor, requerendo-se um «auto-confronto e o desafio por parte de amigos críticos de confiança» (*ibid.*), ou, diríamos nós, práticas de supervisão e observação de aulas por pares, como aquela, desejavelmente numa perspetiva clínica, que possam incrementar o desenvolvimento profissional, a responsabilização do trabalho docente, mas por via da sua crescente autonomização, poder e saber profissionais próprios e não apenas por uma lógica de “prestação de contas” heteronómica (Alarcão & Tavares, 2003; Alarcão & Roldão, 2010). Em suma, nunca é demais sublinhar que, o bom professor ou o professor que domina a sua profissão é, como assinala Maria do Céu Roldão (2007a, p. 101) «aquele que *ensina* não apenas *porque sabe*, mas porque *sabe ensinar*». E saber ensinar, prossegue Maria do Céu Roldão,

é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes) – seja qual for a sua natureza ou nível – pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente – processo mediado por um sólido *saber científico* em todos os campos envolvidos e um *domínio técnico-didático* rigoroso do professor, informado por uma

contínua postura *metaanalítica*, de *questionamento intelectual* da sua acção, de *interpretação* permanente e realimentação contínua. (*ibid.*, pp. 101-102)

Vai neste sentido também a proposta de Rui Canário (2005, pp. 136-139) de uma formação contínua “centrada na escola”, que, ao resolver o problema da exterioridade da formação veiculada pelos tradicionais Centros de Formação, inicialmente controlados pelo poder central, permite contribuir para o desenvolvimento da autonomia do professor, organizando «projetos de ação para responder a problemas identificados em contexto», fazendo «coincidir (no tempo, no espaço e nas pessoas) o trabalho e a formação» e instituindo um processo coletivo de aprendizagem permanente (p. 138-139).

É precisamente imbuído desta conceção de profissionalidade docente, que o professor poderá/deverá desenvolver o currículo tendo em atenção as necessidades, características e interesses diversos dos alunos. Cabe ao professor, como mediador entre o currículo prescrito e as aprendizagens dos alunos a quem se dirige, a responsabilidade de gestão do desenvolvimento curricular. Seguindo o esquema clássico de desenvolvimento curricular de Hilda Taba (1962), como faz Maria do Céu Roldão (1999b, p. 55), ao nível da conceção do currículo enquanto projeto de ação – análise da situação, definição de objetivos e seleção e organização de conteúdos – se a um nível macro de análise o professor não intervém, a um nível micro, no contexto escolar em que cada professor atua, é necessário, segundo Maria do Céu Roldão, uma reconceptualização, reconstrução ou adaptação do currículo, seguindo aquelas mesmas fases relativamente às situações reais: análise das situações específicas, redefinição, hierarquização e priorização de objetivos, adaptação, sequenciação e estabelecimento de níveis de aprofundamento dos conteúdos. Seguindo aquele esquema clássico, no nível da implementação – seleção e aplicação de estratégias de aprendizagem e respetiva avaliação –, o professor também pode/deve intervir, ao nível da gestão diferenciadora do currículo, a respeito de prioridades e ponderação relativa de objetivos e conteúdos a desenvolver e da planificação de estratégias que contemplem a diversidade de necessidades, características e interesses dos alunos (Roldão, *ibid.*, pp. 55-56; 2010b). Autores como Francisco Sousa (2010, 48-49) defendem que um ensino diferenciado, alicerçado na experiência do aluno, deve trazer aspetos identitários do aluno com relevância curricular para o ensino, tais como a tradição nómada de alunos de etnia cigana, relevante para a aprendizagem da Geografia ou da História, ou o próprio tempo de deslocação de casa para a escola de alunos em meios rurais, bem como promover uma tradução, numa fase inicial, do código escolar elaborado e orientado para uma realidade mediata, para aproximar os

conteúdos curriculares do código restrito e orientado para a ação imediata do aluno. Num sentido semelhante, Cortesão (2012) defende que, em contextos de diversidade sociocultural e no intuito de suscitar aprendizagens significativas nos alunos, para além de mero tradutor do código da escola para o código dominado pelo aluno, o professor deve assumir uma postura proactiva face ao currículo, encarnando o papel de investigador e produtor de conhecimento sobre o contexto em que ensina.

## **2.2. A operacionalização da diferenciação curricular e da educação multicultural**

Para além de uma cultura organizacional e profissional renovada, no sentido de propiciar a implementação de uma diferenciação curricular e de uma educação multicultural, algumas formas de operacionalização daquilo que se poderia entender por uma diferenciação curricular ao nível meso da organização do ensino e nível micro da sala de aula têm sido tentadas.

Uma delas é a Aprendizagem para a Mestria (AM), modelo criado por Bloom e outros nos E.U.A. em meados do séc. XX, sob influência do modelo behaviourista, e muito influente em Portugal nas décadas de 70 e 80 (Roldão, 2003, p. 32), que desenvolve um modelo de ensino particularmente atento às diferenças individuais (Sousa, 2010, p. 92-96). Dá-se especial atenção ao ritmo de aprendizagem do aluno, concedendo-se o tempo adequado para que cada aluno ou quase todos os alunos aprendam o que se lhes pretende ensinar. Distinguem-se os alunos em termos de aptidão para determinados tipos de aprendizagem, embora se concebam tais aptidões como não estáticas, passíveis de modificação através de ambientes e experiências de aprendizagem adequadas. Ao valorizar a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa torna-se um modelo sensível ao domínio que os alunos possam ou não ter de conhecimentos e competências prévias para novas aprendizagens, privilegiando o reforço dos sucessos e a correção sistemática dos insucessos, concedendo uma grande importância ao *feedback* de regulação, levando, inclusivamente, em conta causas não educacionais das dificuldades de aprendizagem, como problemas físicos, psicológicos e ambientais. No entanto, como aponta Francisco Sousa (*ibid.*), trata-se de uma abordagem compensatória, muitas vezes decorrente de uma perspetiva de “privação cultural”, longe de uma conceção integrada e inclusiva da diferença. Também a avaliação preconizada por este modelo, baseada em testes escritos, tantas vezes padronizados, constituídos por questões de escolha múltipla, é criticada dada a sua incapacidade para avaliar aprendizagens complexas e competências mobilizáveis fora das rotinas escolares,

além de que se centra no produto final esquecendo a avaliação do processo. Além disso, a crítica à AM aponta uma conceção individualista da aprendizagem, não tendo em conta a dimensão grupal, inter-relacional de construção do conhecimento, nem a dimensão social de uma diferenciação inclusiva não estratificadora. Todavia, Maria do Céu Roldão (2003, p. 31) ressalva que, apesar de tudo, as conceções behavioristas «trouxeram contributos inegáveis para a análise do processo de aprendizagem individual, seus ritmos e características próprias.»

Ao contrário do modelo da AM, o Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM) concebe o conhecimento não como adquirido individualmente, mas construído coletivamente (Sousa, *ibid.*, pp. 98-101). A diferenciação curricular, por razões epistemológicas, mas também axiológicas, não dispensa o trabalho em grupo. Influenciado pela pedagogia de Freinet, no que concerne à organização cooperativa do trabalho na sala de aula e a métodos de ensino que encorajam os alunos a expressarem-se livremente, e pelo conceito de ZDP, de Lev Vygotsky, este modelo impulsionado por Nisa (Nóvoa, A.; Marcelino, F. & Ramos do Ó (Orgs.), 2012) aposta numa organização do trabalho pedagógico que baseia as respostas à diferença na sala de aula em estruturas cooperativas de educação. As necessidades, interesses, dificuldades e facilidades da aprendizagem são dimensões da diferença com que o MEM trabalha mais diretamente, embora a aprendizagem cooperativa facilite também a aceitação e maior atração pessoal por alunos de outras etnias, deficientes ou de sexo diferente. Trata-se de um conjunto de metodologias que colocam em prática um princípio muito semelhante ao da diferenciação curricular, que veio a ser apelidado de diferenciação pedagógica (Roldão, 2003, p. 49). Baseando-se nos princípios da autonomia e da responsabilização do aluno, da heterogeneidade e do trabalho colaborativo para aprender, a diferenciação pedagógica centra-se sobretudo no importante âmbito da atividade de organização do ensino e da aprendizagem, mas, apontam Maria do Céu Roldão (*ibid.*) e Francisco Sousa (*ibid.*, p. 101), sem problematizar adequadamente a «apropriação do próprio currículo enunciado pelos professores como decisores e reconstrutores» (Roldão, *ibid.*, p. 49).

O Projeto Fénix é, de momento, um promissor projeto de diferenciação curricular ao nível micro da sala de aula, também designada por diferenciação pedagógica. Trata-se uma rede de escolas que se foi constituindo ao longo dos últimos três anos, resultado de diversos ensaios de uma escola em constante aprendizagem, e que se formou, segundo a sua coordenadora (Moreira, 2013) com base «num modelo que pressupõe que cada aluno deva ter acesso a oportunidades que permitam elevar o seu potencial de sucesso, o que implica expectativas elevadas em relação a todos, porque se parte da premissa de que todos conseguem aprender mais, com rigor, exigência,

trabalho e treino» (p. 86). O Projeto assenta, ainda segundo a autora, em três princípios funcionais: o da homogeneidade relativa; o do sucesso plural e o da flexibilidade da organização escolar ao nível do currículo e dos recursos. A partir de uma turma inicial (turma *Fénix*) são encaminhados, após uma avaliação diagnóstica, alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, com ritmos de aprendizagem mais lentos ou aprendizagens mal consolidadas para duas ou três turmas (*Ninhos*) de homogeneidade relativa, nas quais permanecem durante algum tempo, sempre inferior ao que é passado nas turmas *Fénix* (*ibid.*, p. 87). Nos *ninhos*, os alunos recebem um ensino mais individualizado, mais intensivo, mais dedicado e diferente, podendo também haver *ninhos de excelência* destinados a aprofundar conhecimentos de alunos que estão *parados* na turma. Nas palavras de Alves (2012, p. 98) «estar no ninho tem de significar sempre preparar um voo mais alto». A necessidade da constituição de grupos de homogeneidade relativa, flexíveis, de duração variável e que permitem basear as aprendizagens na ZDP de cada aluno, decorre, segundo Alves (*ibid.*, pp. 93, 101), do grau de complexidade dos grupos turma, que impede uma diferenciação eficaz. E acrescenta:

Embora exista a tentação de os transformar em grupos fixos e definitivos (o que poderia limitar as oportunidades de aprendizagem e consagrar uma diminuição do direito à aprendizagem de conhecimentos essenciais), será importante manter o princípio organizacional inscrito na conceção teórica do modelo porque é o que poderá promover uma maior igualdade de oportunidade. (p. 101)

O princípio do sucesso plural perspetiva o sucesso escolar de forma multidimensional de realização do aluno: «não há um mas vários sucessos e importa que a escola promova as diversas dimensões do sucesso individual (académico, sócio-emocional, relacional, comportamental), sucesso familiar, organizacional e social» (Moreira, *ibid.*, p. 88). E o princípio da flexibilidade da organização escolar implica uma gestão flexível dos recursos humanos e físicos, uma gestão flexível do tempo (essencial num projeto que aposta em ritmos de aprendizagem diferenciados), numa gestão flexível dos grupos-turma e numa gestão flexível do currículo (*ibid.*). Neste sentido, realça-se a necessidade de uma reconstrução atenta do currículo, baseada na capacidade dos professores e no seu poder interpretativo do currículo, daquilo que se ensina, como, a quem e porquê, «sob pena do desenvolvimento ser um ato mecânico e desprovido de sentido» (Alves, *ibid.*, p. 100).

Nos E.U.A. tem sido implementado e desenvolvido todo um programa de diferenciação curricular ao nível micro da sala de aula, designado por instrução diferenciada, sob impulso dos trabalhos de Carol Tomlinson e outros (Tomlinson, 2008a; Sousa & Tomlinson, 2011; Tomlinson & McTighe, 2013). A instrução diferenciada é uma forma de pensar o ensino, que

parte do princípio que os alunos são diferentes, aprendem de maneiras diferentes, têm interesses e estilos de aprendizagem diferentes e, portanto, o ensino deve «maximizar as potencialidades de cada um dos alunos» (Tomlinson, 2008a, p. 8), através de uma resposta diferenciada do professor às necessidades, características e interesses de todos os alunos. A finalidade de um ensino diferenciado é, segundo Carol Tomlinson (2008b, p. 30), fazer aumentar a mestria do aluno nos conteúdos e competências essenciais, mas os alunos não se tornam verdadeiros estudantes apenas pelos seus resultados nos testes padronizados; por isso, a instrução diferenciada está não só diretamente preocupada com os resultados nos testes, mas também com a eficácia e a posse da aprendizagem através da compreensão dos conteúdos. «Numa aula diferenciada», prossegue Carol Tomlinson, «os professores lutam, não só pela aprendizagem dos conteúdos e competências, mas também por construir confiança, assegurar o ajuste, fortalecer a voz e desenvolver a consciência dos seus alunos», sempre com o intuito de ajudar o aluno a formar a sua própria identidade como estudante (*ibid.*).

A diferenciação preconizada por Carol Tomlinson (2011; 2013) assenta em alguns princípios fundamentais. Antes de mais, os professores devem planificar de forma intencional, tendo como finalidade um currículo de qualidade: onde queremos que eles cheguem (antes de perguntar como chegarão lá), o que queremos que saibam, compreendam e saibam fazer. Construir um bom currículo implica identificar o essencial – conceitos, princípios, ideias-chave das unidades a lecionar. Depois, ao longo de todo o processo os professores devem ter em mente o valor da tarefa que é esperada pelo aluno, que deve ser desafiante, interessante e com sentido. Tendo como base o princípio da ZDP, numa sala de aula diferenciada os estudantes devem trabalhar num nível de complexidade ligeiramente acima dos seus níveis de conforto individual, fornecendo-se a cada um tarefas com níveis razoáveis de desafio e “andaimes” de instrução, conforme necessário. Outro princípio é o do agrupamento flexível, que oferece aos alunos a oportunidade de se moverem fluidamente de grupo diferenciado para grupo diferenciado, dependendo da informação obtida no decurso da avaliação contínua. A avaliação é um aspeto central na instrução diferenciada tal como preconizada por Carol Tomlinson, devendo ser bem utilizada para que a diferenciação possa fazer a diferença no desempenho do aluno: testes diagnósticos de conhecimentos, competências e interesses ajudam a identificar onde se encontra o aluno relativamente às metas pretendidas; a avaliação contínua ajuda o professor a planear as próximas unidades e a avaliação formativa mostra que é necessário voltar a ensinar a alguns alunos ou aumentar o desafio para outros; a avaliação sumativa também pode ser diferenciada

com base na disponibilidade, interesse e perfil de aprendizagem, sendo, contudo, fundamental que todas as variações da avaliação sumativa permitam que os alunos demonstrem o que aprenderam tendo como referência o que sabem, compreendem e são capazes de fazer face à unidade lecionada. Um último princípio orientador exige que o professor se concentre na construção de uma comunidade de aprendizagem, onde os alunos se sintam seguros, aceites e apoiados, se tratem uns aos outros com respeito, se auxiliem para todos serem produtivos e compartilhem os sucessos uns dos outros.

Os professores diferenciam a instrução modificando o conteúdo, o processo, o produto e o ambiente de aprendizagem. Ultimamente, Carol Tomlinson e outros têm trabalhado no sentido de mostrar não só que os princípios da instrução diferenciada são compatíveis com os conhecimentos científicos acerca da aprendizagem (conforme mostramos em secção anterior) (Sousa & Tomlinson, 2011), como também que se articulam bem com uma reconceptualização do currículo desenhado para a compreensão das aprendizagens (Tomlinson & McTighe, 2013). Desde as primeiras obras que Carol Tomlinson (2008, pp. 115-124) insiste que os professor podem diferenciar os conteúdos, embora alertando para a necessidade dos professores ensinarem aquilo que é esperado que os alunos ganhem em cada nível e, por isso, que devem apostar, preferencialmente, nos métodos de aprendizagem dos conteúdos essenciais em vez de alterar os conteúdos, como sejam leitura independente, leitura por pares, texto gravado, texto com imagens, compreensão auditiva, pesquisa *online*, interação com peritos, demonstrações em grupo, instrução em pequenos grupos. No entanto, por vezes os alunos precisam de recuar a conteúdos básicos (pré-requisitos) para poderem avançar e outros precisam de avançar antes do resto da turma estar preparada para tal e, por isso, por vezes pode ser preciso mesmo alterar os conteúdos. Os processos requeridos para os alunos usarem e aplicarem os conteúdos aprendidos podem ser, segundo Carol Tomlinson (*ibid.*, pp. 125-132), diferenciados através de um vasto leque de estratégias baseadas em investigação, que nos indicam como é que os alunos compreendem ou criam sentido acerca dos conteúdos, salientando que a verdadeira aprendizagem – a que torna o aluno capaz de reter, aplicar e transferir conteúdos – acontece *no* aluno e não *para* o aluno. O que se pede aos alunos para fazerem (atividades, tarefas) deve ajudá-los a ficarem na posse dos conteúdos, vendo como podem fazer sentido e terem consciência de que podem vir a ser úteis no mundo fora da escola. O produto é a prova de que os alunos internalizaram e podem demonstrar o que aprenderam e, por isso, os professores devem planear uma variedade de formas para dar oportunidade aos alunos de mostrarem o que

compreenderam (*ibid.*, pp. 133-143). O produto não é uma coisa que os alunos façam numa única aula ou como resultado de um atividade ou duas; trata-se, isso sim, de uma avaliação rica finalizadora, que leva os alunos a aplicar e a transferir o que aprenderam num dado período de tempo. Os testes têm estas características quando apresentam ao aluno problemas complexos para resolver ou questões que exijam a mobilização de ideias-chave, a transferência de conhecimentos e a aplicação de competências. O papel das emoções e sentimentos e como a afetividade é importante num ambiente de aula diferenciada é também um tópico central para Carol Tomlinson (Sousa & Tomlinson, 2011). O ambiente em que o ensino ocorre às vezes é inevitável ou inalterável, mas Carol Tomlinson sublinha que os educadores podem modificar fatores físicos, tais como o local, a iluminação, a cor, o som... para fazer com que os alunos se sintam confortáveis e valorizados. A criação de um espaço de trabalho cuidado, não-ameaçador é apoiada por pesquisas sobre o cérebro – se uma criança se sente intimidada e insegura, a aprendizagem não pode ter lugar. Os professores devem prover para que seja criado um ambiente de equipa e de turma para que o respeito e autoestima mútuos sejam nutridos.

Digamos que, como que numa última camada, a diferenciação envolve características particulares do estudante. O nível de entrada do aluno para o currículo é geralmente o alvo inicial do educador de instrução diferenciada (Tomlinson, 2008, pp. 77-86). Este é um bom ponto de partida, pois, se não fizesse parte da equação, os alunos não mostrariam crescimento. Por outro lado, planejar a instrução tendo em conta os interesses dos alunos irá motivá-los, bem como construir a confiança em si mesmos como aprendizes (*ibid.*, pp. 87-98). Finalmente, diferenciar através de perfis de aprendizagem implica conhecer de que modo os alunos aprendem melhor, considerando tanto as variadas inteligências como modalidades de aprendizagem (*ibid.*, pp. 99-113). Apesar de uma abordagem técnica, Carol Tomlinson e outros têm, por um lado, constituído um argumentário bastante consistente e alargado para justificar a abordagem diferenciada e, por outro lado, trata-se de uma reconstrução do currículo, algo cautelosa, mas pensando na qualidade da compreensão, no sentido de o ajustar, procurando evitar estratificações ou segregações, às necessidades, características e interesses de todos os alunos.

Para evitar os riscos indesejáveis de categorizações redutoras, que podem advir de uma diferenciação curricular baseada nos conceitos de identidade e diferença, Francisco Sousa (2010) propõe uma diferenciação curricular baseada na experiência do aluno, na linha de John Dewey, procedendo a uma reconstrução diferenciada da sua experiência atuando sobre o ambiente com o qual o aluno interage, por exemplo, através de recursos materiais e organização social da turma.

Ao fazê-lo o professor não deixará de influenciar, indiretamente, na identidade do aluno, permitindo um enriquecimento da sua experiência com um contacto significativo com o conhecimento organizado ou académico (p. 114). Esta diferenciação curricular como reconstrução da experiência do aluno implica, segundo Francisco Sousa, imprevisibilidade, contextualidade, singularidade, dada a complexidade e múltiplas possibilidades da experiência do aluno. Ou seja, implica uma racionalidade curricular deliberativa, ao invés da racionalidade curricular técnica limitadora e que conduz à uniformização. Só esta racionalidade deliberativa permite ajustes permanentes à diferença (na sua instabilidade) e às identidades (performativas) dos alunos, evitando-se formas mais rígidas de diferenciação, assentes em sistemas predefinidos de categorias, o que diminui o risco de reificação características das abordagens categorias. Uma avaliação formativa eficaz lida, por sua vez, melhor com a diferença e a identidade, sem categorizar, pois é mais sensível aos aspetos menos visíveis da diferença. Também o rompimento com a ideia de que a aula é um cumprimento de um plano pré-estabelecido, mas sim uma planificação interativa entre o professor a experiência do aluno. Francisco Sousa defende ainda que a capacidade de deliberar sobre o currículo é um aspeto fundamental da profissionalidade docente, podendo constituir uma forma privilegiada de reflexividade, concedendo mais autonomia curricular, embora também mais responsabilidade; conceber as decisões curriculares como lances de xadrez é muitas vezes melhor para a continuidade da experiência do aluno do que objetivos claramente definidos, instrumentos de avaliação coerentes com tais objetivos, entre outros, por muito relevantes que sejam (pp. 115-119).

Também no âmbito da educação multicultural várias têm sido as abordagens à sua implementação. Uma primeira tipologia de abordagens pode ser considerada como compensatória ou simbólica, como é o caso do ensino dos excepcionalmente diferentes ou culturalmente diferentes (Sleeter & Grant, 2003; cit. in Schoorman & Bogotch, 2010, p. 1042), ou baseadas numa simples atitude de tolerância (Nieto, 1994) ou ainda aquelas abordagens descritas por Paul McLaren (1994) como constituindo o multiculturalismo conservador ou corporativo. Outras abordagens visam grupos étnicos ou culturais específicos, com ênfase na redução do preconceito, quando preconizam programas educacionais baseados no incremento das relações humanas, os estudos de grupos ou uma abordagem de educação multicultural na perspectiva de Christine Sleeter e Grant (*ibid.*), ou que sublinham o respeito e a aceitação do outro (Nieto, *ibid.*), descritas por Paul McLaren (*ibid.*) como características do multiculturalismo liberal e do multiculturalismo liberal de esquerda. Há ainda uma outra tipologia, mais crítica e

transformativa, que sustenta a maioria dos cursos universitários nos E.U.A., que se perspectiva numa abordagem multicultural e social reconstrutiva (Sleeter & Grant, *ibid.*), ou na afirmação, solidariedade e crítica e na justiça social (Nieto, *ibid.*), característica, segundo Paul McLaren (*ibid.*), de um multiculturalismo crítico.

No intuito de mostrar que uma educação multicultural mais aprofundada e enquanto prática escolar mais alargada requer esforços multifacetados, James Banks (2009b, pp. 15 ss.; 2010, pp. 20-22) identifica cinco dimensões, concebidas para ajudar os professores a implementar uma mais ampla educação multicultural: a integração de conteúdos, o processo de construção do conhecimento, a pedagogia equitativa, a redução do preconceito e o empoderamento da cultura escolar e da estrutura social. A integração de conteúdos consiste em usar exemplos e conteúdos a partir de uma variedade de culturas e grupos para ilustrar conceitos chave, princípios, generalizações e teorias em determinado assunto ou disciplina. Existem mais oportunidades de fazer integração de conteúdos em certas áreas, como as ciências sociais, artes e música, do que em outras, como Matemática ou ciências. Por vezes pensa-se que a educação multicultural se reduz a esta dimensão e por isso ela é percebida como irrelevante por professores de Matemática e Ciências. No entanto, estudos com base na Etnomatemática – o estudo da relação entre cultura e matemática – consideram de que modo diferentes culturas usam a matemática para resolver problemas e mostram, neste caso, como até a cultura pode ser relevante na aprendizagem da matemática e como os alunos beneficiariam de professores culturalmente sensíveis (Waddell, 2013).

James Banks (2013) tem mostrado como as escolas podem implementar a integração de conteúdos, através de quatro abordagens ou níveis de integração, desde a mais fácil de implementar, mas menos suscetível de fazer atingir os objetivos da educação multicultural, à mais desafiante e que oferece o maior potencial. A primeira dessas abordagens – a “abordagem das contribuições” –, consiste em acrescentar heróis étnicos ao currículo existente, que permanece essencialmente inalterável quanto à sua estrutura básica, finalidades e ideias principais. O Dia de Martin Luther King, Jr., o Mês da História Negra, o Mês da História da Mulher e o *Cinco de Mayo* são exemplos de eventos celebrados nas escolas americanas que usam esta abordagem. Durante esses eventos, os professores podem envolver os alunos em aulas ou experiências relacionadas, mas sem qualquer exploração minimamente aprofundada do seu significado cultural e histórico, não voltando depois disso a dar qualquer atenção aos grupos étnicos. A popularidade desta abordagem nas escolas deve-se à facilidade com que pode ser

implementada, pois não requer qualquer alteração ao currículo e pode criar a ilusão de que a diversidade é celebrada. No entanto, esta abordagem não dá aos alunos a oportunidade de compreenderem o papel crítico dos grupos étnicos na sociedade, que veem nos eventos apenas um anexo pouco importante face às áreas curriculares centrais. Além disso, ensinar sobre “heróis e feriados” não permite qualquer discussão sobre opressão, desigualdade social e lutas contra o racismo e a pobreza. Os heróis apresentados tendem, pelo contrário, a contribuir para o aprofundamento da ligação entre esforço e sucesso, culpabilizando por falta de esforço os indivíduos que não o conseguem. Nesta abordagem, as minorias são ainda encaradas a partir de uma perspetiva dominante, contribuindo potencialmente para a perpetuação de estereótipos ao apresentar uma perspetiva trivial e superficial das culturas étnicas (Cumming-McCann, 2003, p. 10).

Para além da celebração de heróis e feriados, a “abordagem aditiva” permite aos professores acrescentar conteúdos ao currículo sem o reestruturar, tomando pouco tempo, pouco esforço e planeamento ou treino. Por exemplo, um professor pode incluir no estudo do “Movimento para Oeste” uma secção sobre os Índios Crow, mas a unidade permanecer sob a perspetiva dominante dado que o ensino é focado no movimento dos americanos europeus de este para oeste, não considerando que os Índios Crow já lá se encontravam e que não protagonizaram qualquer “movimento”. Apesar de poder constituir uma primeira fase de reestruturação curricular, apresenta muitos dos problemas da abordagem das contribuições, uma vez que os conteúdos, acontecimentos históricos, conceitos são abordados de uma perspetiva dominante e, apesar de indivíduos ou grupos marginalizados serem incluídos no currículo, a opressão, as desigualdades sociais, raciais e culturais não são necessariamente abordadas. Embora, nenhum dos dois primeiros níveis de integração de conteúdos promover qualquer tipo de desconstrução social ou cultural, são as abordagens mais comuns nas escolas, dado que são as mais fáceis e exigem o mínimo de mudança por parte dos professores (*ibid.*, pp. 10-11).

A abordagem transformativa, diferentemente das anteriores, permite que os alunos encarem os conteúdos a partir das várias perspetivas étnicas e culturais, permitindo uma infusão de perspetivas, quadros de referência e ideias que alargará a compreensão dos alunos face a um determinado conteúdo. Ao “movimento para Oeste”, pode ser acrescentado também o “movimento de invasão” dos americanos europeus e o “movimento para leste” dos americanos asiáticos, mostrando o impacto destes movimentos nos povos que habitavam já aquelas terras – os americanos nativos. Os alunos podem examinar o impacto da criação de reservas, das escolas para índios ou de outras políticas genocidas a partir tanto da perspetiva dominante dos

americanos europeus, como dos americanos nativos, compreendendo como estas políticas causaram a erradicação de pessoas, línguas, religiões e culturas. Naturalmente que esta abordagem requer uma completa transformação do currículo e, em muitos casos, a desconstrução do modo de pensar, das crenças e do ensino por parte dos próprios professores. Para por em prática esta abordagem é necessário vontade de desconstrução do conhecimento existente, explorar perspectivas alternativas de forma crítica, investigar e incluir outras perspectivas para além das tradicionalmente apresentadas e compreender como se foram perpetuando estereótipos e preconceitos étnicos, raciais e culturais (*ibid.*, p. 11).

A abordagem da tomada de decisão e da ação social acrescenta à abordagem transformativa componentes que incitam os alunos a tomarem decisões e a agir relativamente a temas ou problemas estudados. Os alunos não apenas exploram e compreendem as dinâmicas de opressão ou desigualdade social e cultural, mas também se comprometem com uma posição que incrementa a mudança no sistema social, desenvolvendo e implementando estratégias de erradicação do racismo, do sexismo ou outras formas de opressão nas suas escolas e comunidades. Neste tipo de abordagem, os alunos poderão compreender como o racismo, os estereótipos e certas políticas prejudiciais ainda se manifestam nas nossas sociedades e perceber o que eles próprios poderão fazer para mudar o *status quo*. A principal finalidade desta abordagem é ensinar aos alunos competências de reflexão e de tomada de decisões, para os empoderar e os ajudar a adquirir consciência política e um sentido de eficácia. Apesar da finalidade última da educação multicultural ser a transformação social e cultural, no sentido de uma maior justiça social e democracia cultural, o que se conseguirá apenas quando os alunos tiverem consciência das desigualdades e estiverem munidos das competências reflexivas e de tomada de decisão para mudar a sociedade, é irrealista pensar que os professores mudem diretamente de uma perspectiva curricular dominante para uma abordagem ao currículo daquela última tipologia, sendo mais razoável tomar a abordagem das contribuições e da adição étnica como pontos de partida (*ibid.*, p. 11).

Numa outra dimensão da educação multicultural, os professores podem desenvolver um conjunto de atividades nas quais ajudem os alunos a compreender, a investigar e a determinar como é que os pressupostos culturais, os quadros de referência, os preconceitos dos investigadores e escritores dos manuais influenciam a maneira como o conhecimento é construído. James Banks (*ibid.*) sustenta que para além de integrar conteúdos, também é necessário alterar a estrutura e organização do conhecimento escolar, ou seja, alterar a maneira como professores e alunos

interagem com o conhecimento e ajudar os alunos a tornarem-se produtores do conhecimento em vez de meros consumidores de conhecimentos produzidos por outros. Os teóricos multiculturais acreditam que os valores, histórias pessoais, atitudes e crenças dos investigadores não podem ser separados do conhecimento que eles criam; ou seja, rejeitam os pressupostos positivistas de uma produção de conhecimento distante e desinteressada, bem como a possibilidade de criar conhecimento que não seja influenciado por pressupostos culturais e pela posicionalidade do produtor de conhecimento. Assim, prossegue James Banks, a educação multicultural permite desafiar os paradigmas, temas e conceitos que excluam ou distorçam as experiências de vida, histórias e contributos de grupos marginalizados e reconceptualiza e expande o cânone curricular institucional para o tornar mais representativo e inclusivo da diversidade de uma nação e espelhar os quadros de referência, perspectivas e conceitos que compõem o conhecimento escolar.

A redução do preconceito, outra das formas de implementar a educação multicultural, ajuda os alunos a desenvolver atitudes raciais democráticas e a compreender como a identidade étnica é influenciada pelo contexto da escola e pelas atitudes e crenças do grupo dominante. Segundo a teoria do contacto intergrupais de Allport (1954; cit. in Banks, *ibid.*, p. 16), o contacto entre diferentes grupos melhora as relações intergrupais se o contacto tiver as seguintes características: se os indivíduos experienciarem estatuto social igual; partilharem objetivos comuns; haver cooperação intergrupais; se o contacto for sancionado por autoridades como pais, professores e administradores ou pela lei e pelos costumes. Esta teoria influenciou investigações sobre relações entre grupos um pouco por todo mundo, como por exemplo nos programas de educação para promover relações entre judeus e palestinianos em Israel (Bekerman, 2009; cit. in Banks, *ibid.*). Também Aboud (2009; cit. in Szecsy, 2010, p. 6) mostra que certas intervenções, especialmente em jovens brancos (os que têm, de acordo com aquela investigadora, os maiores níveis de preconceito), podem reduzir o preconceito, sobretudo quando implicam algumas formas de amizade ou conexões indiretas com um amigo, dado que estas ligações reduzem a ansiedade intergrupais, aumentam a intimidade e a confiança, aumentam a auto-identificação e são fontes de informação sobre normas de aceitação.

No âmbito de uma pedagogia equitativa, os professores modificam o seu ensino de modo a facilitar o desempenho académico de alunos de diferentes grupos, usando uma variedade de estilos de ensino e abordagens consistentes com as suas características de aprendizagem, como um ensino altamente personalizado quando trabalha com nativos americanos e nativos do Alaska ou o uso de técnicas de aprendizagem cooperativa no ensino da Matemática e Ciências para

incrementar o desempenho acadêmico de alunos de minorias étnicas. Parte-se do princípio que a identidade cultural, os estilos de comunicação e as expectativas sociais dos alunos pertencentes a grupos raciais e étnicos marginalizados entram em conflito com os valores, crenças e pressupostos culturais dos professores. A cultura dominante da escola, de classe média, cria uma dissonância cultural desviante, que privilegia os alunos que interiorizaram os códigos e os estilos de comunicação da cultura da escola (Banks, *ibid.*). Quando usam uma pedagogia equitativa os professores praticam um ensino culturalmente sensível (Ladson-Billings, 1995): usam materiais de ensino e atividades que incorporam aspetos importantes da cultura familiar e comunitária dos alunos; usam também conhecimento cultural, experiências anteriores, quadros de referência e estilos de desempenho de alunos etnicamente diversos para tornar o encontro com a aprendizagem mais relevante e efetiva para eles.

Bartolomé (2006) relata um estudo efetuado com base no paradigma da diferença cultural e que mostra a importância de uma educação culturalmente sensível, desta feita ao nível do comportamento linguístico e da comunicação com os professores. Trata-se de um estudo que pretendia compreender a falta de aproveitamento escolar das crianças havaianas nas escolas ocidentais e que mostra como os professores perdiam inicialmente bastante tempo a disciplinar as suas intervenções ruidosas. Descobriu-se, porém, que o estilo de linguagem preferido pelas crianças na sala de aula estava ligado a uma prática adotada pelos adultos, em que os indivíduos falam quase simultaneamente e em que se dá pouco valor a dar a vez ao outro, prática que inibia os alunos de falarem individualmente e, conseqüentemente, os penalizava em termos comportamentais durante as aulas. Quando os professores incorporaram o estilo de interação das crianças nas suas aulas, diminuiu o tempo de reprimendas e aumentou o tempo de aprendizagem, bem como os resultados dos alunos. Como conclui Bartolomé, «os educadores podem empregar com sucesso as práticas de linguagem cultural valorizadas pelos seus alunos e, ao mesmo tempo, apresentar aos alunos as formas mais convencionais e academicamente aceites de utilizar a linguagem» (*ibid.*, p. 28).

A partir de um estudo com oito professores bem-sucedidos com estudantes afroamericanos, Gloria Ladson-Billings (1995) mostra a importância de uma “pedagogia culturalmente relevante”, que pretende ultrapassar os modelos explicativos da psicologia, das primeiras abordagens sociolinguísticas e do modelo cultural ecológico, que entretanto não haviam conseguido explicar os insucessos dos alunos de minorias étnicas e raciais (*ibid.*, p. 483). Com base na análise de práticas bem-sucedidas a autora conclui que o ensino é culturalmente

relevante quando os professores possuem uma capacidade de desenvolver os estudantes do ponto de vista acadêmico, uma vontade de cuidar e apoiar a competência cultural e quando desenvolvem uma consciência sociopolítica ou crítica (*ibid.*). Trata-se de mostrar como «os professores podem incluir, de forma sistemática, a cultura dos alunos nas salas de aula como conhecimento oficial autorizado» (*ibid.*) e como isso beneficia as suas aprendizagens. O estudo mostra que os professores são sensíveis ao outro tomando «decisões conscientes de fazer parte da comunidade da qual provêm os seus alunos» (*ibid.*, p. 479), numa outra concepção do eu e do outro; mostra relações sociais professor-alunos de equidade e reciprocidade; e mostra como estes professores concebem o conhecimento que ensinam como partilhado, não estático mas construído, que deve ser encarado de forma crítica, apaixonante e as aprendizagens acontecem quando os professores apoiam os alunos (*scaffolding*) e avaliam os seus conhecimentos de modo diversificado (*ibid.*, p. 481).

Esta abordagem à educação multicultural parte do princípio – aliás, na linha da concepção “axiologicamente igualitarista” de cultura proveniente dos Estudos Culturais, desde os anos 70 do séc. XX – de que a cultura pode ser definida como «o sistema de valores, crenças e formas de conhecimento que conduzem as comunidades de pessoas nas suas vidas diárias» (Trumbull, 2005, p. 35; cit. in Oran, 2009). Consequentemente, como refere Kirkland (2003; cit. in Oran, 2009), os professores precisam de

compreender as experiências e perspetivas [que os alunos] trazem para os ambientes educacionais e serem sensíveis às culturas dos diferentes grupos quando planeiam o desenvolvimento curricular, as atividades de aprendizagem, o clima da sala de aula, as técnicas e materiais de ensino e os procedimentos de avaliação (p. 134).

Para tornar a aprendizagem de todos os alunos mais eficaz, o professor precisa, em suma, de ligar o ensino de sala de aula às experiências pessoais dos alunos e situações comunitárias do mundo fora da escola, incorporando nas experiências de aprendizagem componentes do que se sabe sobre o conhecimento que os estudantes têm das suas culturas, as experiências originárias quer dos seus países de origem quer das situações de vida atual, bem como os diferentes estilos de aprendizagem dos diversos estudantes (Gay 2000).

Uma quinta dimensão da educação multicultural é descrita por James Banks (2009b, p. 17) como o empoderamento da cultura escolar e da estrutura social. Incrementar uma cultura escolar empoderada implica reestruturar a cultura e a organização da escola no sentido dos alunos de diversos grupos experimentarem a equidade. Há que examinar e reformar algumas variáveis,

como: os funcionários da escola (quem são, brancos ou negros?), as práticas de agrupamento e rotulagem, a participação nos desportos, a discrepância dos resultados entre grupos, as diferentes taxas de inscrição em programas de educação especial e de sobredotados entre grupos, a interação dos funcionários e alunos para além das linhas racial e étnica. Empoderar a cultura da escola e estrutura social requer a criação de relações qualitativamente diferentes entre os vários grupos da escola, relações baseadas no mútuo e recíproco respeito pelas diferenças culturais refletidas nas finalidades, normas e práticas culturais da escola, facilitar a reforma para uma educação multicultural contratando professores com oportunidades para planificar o ensino nesse sentido, bem como a criação de estruturas democráticas que proporcionem aos professores, pais e funcionários escolares responsabilidades partilhadas pela governação da escola.

Num estudo acerca das perceções dos professores sobre a educação multicultural Schoorman e Bogotch (*ibid.*, p. 1047) mostram que, apesar de todos valorizarem e exemplificarem as suas dimensões, as conceções dos professores acerca da educação multicultural são muito mais compensatórias, em geral, do que críticas; além disso, a educação multicultural é mais focada como prática de sala de aula do que como prática que envolva toda a escola. Num estudo sobre as crenças multiculturais e crenças igualitárias dos professores (Hachfeld, et al., 2011) verificou-se que ambas são atitudes favoráveis perante alunos imigrantes, mas diferem no modo como enfrentam, interpretam e respondem à diversidade e quanto à melhor maneira da diversidade cultural ser acomodada nas escolas: os professores com crenças multiculturais têm uma maior tendência para incorporar as diferenças culturais dos alunos nas práticas escolares quando planificam as suas aulas, quando escolhem materiais e no modo como interagem com os alunos nas aulas, enquanto os professores com crenças igualitárias sublinham a importância de um tratamento igual para todos, encontrando as semelhanças e pontos comuns entre alunos de diferentes grupos étnicos e culturais, mesmo apesar das suas diferenças. Na linha de um ideal “daltónico”, os proponentes do igualitarismo argumentam que a categorização com base na etnicidade ou cultura é uma das fontes da discriminação e, por isso, deve ser evitada. No contexto escolar, os professores com crenças igualitárias prestam menos atenção às origens culturais dos seus alunos, focando-se em vez disso nas suas semelhanças, procurando tratá-los de forma igual e tendem a favorecer um currículo comum, prestando menos atenção às origens culturais dos alunos. Resta saber, no entanto, segundo aqueles autores (Hachfeld, et al., *ibid.*, p. 995), qual o verdadeiro impacto na motivação, na progressão das aprendizagens e nos resultados dos alunos que poderão ter estas duas crenças e atitudes dos professores.

Em suma, no sentido de implementar uma efetiva educação multicultural, as escolas precisam de ajudar os alunos (tanto os pertencentes a minorias étnicas, culturais e linguísticas como os pertencentes ao grupo majoritário – «a educação multicultural é boa educação para todas as crianças» (Parekh, 2000)) a adquirir as atitudes, os conhecimentos e as competências para que: sejam capazes de virem a inserir-se num futuro exigente mercado de trabalho, em sociedades altamente tecnologizadas e globalizadas; sejam capazes de participar efetivamente no sistema político; e sejam capazes de tomar parte ativa no incremento da equidade social (Banks, 2009a). Segundo James Banks (*ibid.*), as escolas conseguirão tal desiderato se trabalharem muito perto da grande lacuna ao nível dos resultados que existe entre os alunos de classe média, que compõem a tendência dominante, e os alunos de minorias com baixos resultados. Uma ampla investigação, bem como a teoria alicerçada no paradigma da diferença cultural, aponta para que se «os professores incorporarem as culturas e as línguas de diferentes grupos na instrução os resultados académicos destes alunos aumentarão» (Banks, *ibid.*, p. 4). Para que os professores ajudem os alunos de diversos grupos minoritários ou de estrato social mais desfavorecido a adquirir conhecimentos e competências indispensáveis a uma integração completa na sociedade e no mundo, sem terem que perder os seus valores da comunidade de pertença, podem obter informações valiosas sobre as culturas dos seus alunos, passando tempo nas suas comunidades e, conseqüentemente, ganhando uma alargada compreensão do fundo de conhecimentos do universo dos seus alunos:

Vendo o mundo da perspectiva dos seus alunos e tornando-se conscientes do complexo de conhecimentos, normas e do *ethos* nas suas comunidades e culturas ajudará os professores a criar uma cultura de escola que valida e legitima as culturas dos seus alunos ao mesmo tempo que enriquece as suas vidas pessoais (Banks, 2009b, p. 27).

Parece-nos que uma proposta recente de “instrução diferenciada multicultural” (Alenuma-Nimoh, 2012), que introduz a ideia de que articular estas duas abordagens ao ensino resultaria numa estratégia instrucional superior, poderia ser a resposta ao problema das categorizações generalizantes, levantado por vários autores no âmbito, quer da problemática da diferenciação curricular, quer da educação multicultural, e que retoma a intuição inicial de John Dewey de que o currículo deverá ser gerido a partir da experiência do aluno. Embora ainda uma ideia a explorar, a diferenciação curricular e a educação multicultural, enquanto campos de especialização que permitem aprofundar o conhecimento da experiência do aluno de modo

curricularmente relevante e que permitem dotar o professor de atitude e conhecimentos mais detalhados sobre tal experiência e acomodação curricular, poderão vir a ser perspectivadas de modo complementar, no sentido de se apresentarem como um desiderato mais coeso e eficaz para a educação em contextos escolares com alunos com necessidades, características (designadamente culturais) e interesses muito diversos.



### **III. A gestão curricular e o ensino em contexto de diversidade cultural – contributos do presente estudo**

[A investigação qualitativa em educação] permite dar destaque à “pessoa” presente em cada agente social, consentindo, desse modo, que a voz de cada “um”, reveladora de angústias (...), não se dilua no silêncio monótono, dormente e seco das estatísticas. (João Amado)

Tomando em linha de conta o quadro teórico de referência até agora esboçado, o estudo empírico que nos propusemos empreender orientar-se-á pelas seguintes questões, que se podem agrupar em três eixos de análise:

- O nível da diferenciação curricular: de que forma os professores gerem o currículo e ensinam tendo em vista a diversidade dos alunos? Que conceções têm os professores acerca da gestão diferenciada do currículo? O que verbalizam acerca de tais conceções e práticas? Que razões apresentam para justificar a gestão e o ensino que fazem?
- O nível da educação multicultural: que conceções têm os professores acerca da diversidade cultural e das suas implicações no ensino e nas aprendizagens? Reconhecem ou não outras culturas presentes na escola e incorporam ou não, e de que modo, as suas características mais essenciais na forma como gerem e desenvolvem o currículo? Que razões apresentam para justificar o seu pensamento e ação curriculares face à diversidade cultural?
- O nível das culturas profissionais e organizacionais: de que modo as culturas organizacional e profissional influenciam as decisões dos professores em matéria de desenvolvimento curricular num contexto de diversidade cultural?

O problema consiste em saber em que medida a gestão e desenvolvimento curricular efetuada pelos professores, tanto ao nível das conceções como das práticas, tem em conta as diversas necessidades, características, designadamente culturais, e interesses dos alunos, e de que modo as culturas profissionais e organizacionais, bem como as conceções dos professores face à diferenciação e à educação multicultural influenciam tal gestão e desenvolvimento. Em suma, diante de um contexto de diversidade a vários níveis, inclusive cultural, até que ponto os professores articulam, ao nível micro, e que razões apresentam para tal, uma diferenciação curricular com uma educação multicultural, no intuito de tornar a aprendizagem mais eficaz para todos.

## 1. A metodologia

Em pleno apogeu do positivismo behaviourista na investigação em educação, nos anos 70 e 80 do séc. XX, inicia-se, segundo Amado (2013, pp. 44-45), uma reivindicação de novas exigências na investigação em educação, nos E.U.A. com as lutas pelos direitos civis das minorias étnicas, a guerra do Vietnam, as lutas anticoloniais, e na Europa com as revoltas estudantis e as reivindicações feministas – «os métodos de estudo tradicionais, quantitativos, não se mostravam capazes de responder aos novos temas e problemas» (*ibid.* p. 45). Surgia o paradigma fenomenológico-interpretativo, que, em grande parte, se confunde com a investigação qualitativa em si mesma, que pretendia constituir-se como uma metodologia de investigação que procura compreender as intenções, as razões, as conceções que os sujeitos colocam nas suas ações.

Segundo Denzin e Lincoln, (2003, p. 13; cit. in Amado, *ibid.*, p. 40) «os investigadores qualitativos realçam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o investigador e o que é estudado, e os constrangimentos situacionais que dão forma à investigação», procurando perceber de que modo «a experiência social é criada e lhe é conferido um sentido». A realidade humana é de tal modo complexa, que a sua simplificação em variáveis manipuláveis, como se pretende no paradigma hipotético-dedutivo, não seria suficiente nem adequada, pelo que a investigação qualitativa, como refere Amado (*ibid.*), «assenta numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem a isolar do contexto “natural” (histórico, socioeconómico e cultural) em que se desenvolve e procurando atingir a sua “compreensão” através de processos inferenciais indutivos (construindo hipóteses durante e depois da análise dos dados)» (p. 41; cf. Bogdan & Biklen, 1994, p. 50). Nesta perspetiva, os fenómenos sociais são considerados como resultado de um sistema complexo de interações dos sujeitos entre si, tornando-se a realidade social produto das opções, intenções e valores dos sujeitos e, simultaneamente, produtora dessas mesmas opções, intenções e valores. É neste sentido que se deve procurar compreender as realidades a partir das perspetivas dos participantes, sem, no entanto, esquecer o papel do investigador, já que ele próprio é, dada a sua história de vida, a sua posição social, as suas crenças, um construtor do próprio mundo que pretende estudar. Por isso, epistemologicamente, a investigação centra-se no modo como as realidades sociais são interpretadas, experienciadas, compreendidas e produzidas pelos próprios atores, com o intuito de «passar do registo descritivo de condutas, gestos, expressões, afirmações, etc., à sua *compreensão* e *interpretação* no contexto em que tudo isso se *verifica*» (*ibid.*, p. 43). É neste sentido que Bogdan e Biklen (1994, pp. 47-51) sugerem que entre as principais características de

uma investigação qualitativa encontra-se a ideia de que a fonte direta dos dados é o ambiente natural em que ocorrem, ou seja, o contexto, mas também que este tipo de investigação é sobretudo descritiva, interessando mais o processo do que os resultados e tem no significado a sua mais importante característica. É por isso que o mais importante na investigação interpretativa não é a generalização, mas a particularização: «trata-se de uma aproximação *emic* ou *ideográfica* (contextualizada na vida quotidiana), de casos únicos ou de um número restrito de casos, estando arredada a preocupação pelas generalizações» (Amado, *ibid.*, p. 44). Em suma, os vários quadros de análise da investigação qualitativa em educação, apesar de partirem de tradições disciplinares e teóricas tão diversas como a filosofia hermenêutica ou a pragmática da comunicação, convergem, segundo Amado, Crusoé e Vaz-Rebello (2013), em três pontos essenciais:

- a pessoa humana é criadora de significados que se tornam parte da própria realidade social;
- os fenómenos sociais são considerados como resultados de um sistema complicado de interações das pessoas em sociedade;
- a investigação de realidades sociais centra-se no modo como elas são interpretadas, entendidas, experienciadas e produzidas pelos próprios atores / sujeitos. (p. 73)

### **1.1. A etnografia como estratégia de investigação**

A etnografia – etimologicamente, “descrição de uma cultura” – é uma metodologia de investigação desenvolvida pelos antropólogos com o objetivo de recolher dados acerca de hábitos, costumes, valores, crenças e condutas de um dado grupo social. Nas palavras de Malinowski, o pai da Antropologia, «existem vários fenómenos de grande importância que não podem ser recolhidos através de questionários ou da análise de documentos, mas que têm de ser observados em pleno funcionamento» (1997, p. 31; cit. in Amado & Silva, 2013, p. 146). Ou seja, o objeto de estudo da etnografia é a cultura de um determinado grupo social e o seu objetivo é a descrição e a interpretação dessa cultura e, nesse sentido, o investigador deverá munir-se de instrumentos capazes de poder almejar essa interpretação. No estudo da educação, a etnografia constituiu-se como uma reação aos estudos sobre as interações em sala de aula baseados nos princípios da psicologia experimental, criticando o caráter rígido dos seus esquemas de observação, que não tinham em conta a complexidade e a dinâmica dos fenómenos educativos e interrelacionais, deixando de fora os contextos. Assim, a etnografia apresenta-se como uma abordagem mais flexível, que utiliza a observação naturalística do ambiente escolar, o caderno de campo, as

entrevistas e análise documental, no intuito de melhor estudar a cultura da escola, isto é o conjunto de crenças, valores, normas, rituais, tecnologias, linguagens, símbolos e artefactos com que se faz a vida e se organizam as suas interações. Salienta-se a etnografia como metodologia adequada ao estudo da cultura de escola, para além da utilização da observação naturalística, da entrevista e da análise documental, pela flexibilidade que permite, por colocar ênfase no processo e por exigir a realização de um trabalho de campo, registado, que deve manter um contacto prolongado com o contexto, as pessoas, as situações, induzindo uma imersão no contexto propiciadora de inferências interpretativas mais válidas. (Amado & Silva, *ibid.*, pp. 147-149)

O método da etnografia é o método da observação participante, em que se pretende obter das pessoas observadas as estruturas de significado que subjazem ao seu comportamento, exigindo-se, por isso, um esforço de penetração da atitude mental dos observados, e não um mero registo de exterioridades, e em que a recolha de informação implica, necessariamente, uma imersão pessoal e direta na atividade social de alguém até atingir a sua compreensão. Se um questionário nos informa *como* uma pessoa ou grupo fazem alguma coisa, a observação participante, além de nos dar informar *como*, diz-nos o *porquê* de alguém o fazer (*ibid.*, p. 151). Apesar da tradição etnográfica recomendar que, pelo menos inicialmente, se deva observar tudo, o foco da nossa observação foi o modo como os professores concebiam e interagiam, sobretudo no âmbito curricular e práticas de ensino, com a diversidade de necessidades, características e interesses dos alunos. Uma observação participante significa, por um lado, que o observador deve participar na vida do observado num longo período de tempo, e, por outro lado, que o observador deve participar como “informante” na investigação que está a empreender. Ball (1985; cit. in Amado & Silva, *ibid.*, p. 153) distingue dois tipos de observação participante: uma mais rígida (*hard-line*), na qual se partilham as atividades do sujeito investigado de modo direto e completo, fazendo o que ele faz, e outra mais flexível (*soft-line*), em que a presença do observador não implica que tenha que fazer o que o observado faz. Na investigação de tipo etnográfico que empreendemos utilizámos o último tipo de observação, uma observação mais externa, já que, no caso da observação de aulas, não houve codocência, apenas uma observação sem participar propriamente na aula.

A imersão do observador no contexto observado, no nosso caso, foi, no entanto, total, bem como a aceitação dos participantes foi plena e, por isso, o jogo de aproximação e distanciamento do observador pôde ser feito sem constrangimentos e decorreu apenas da necessidade de recolher dados e da sua compreensão. Portanto, não encontramos os habituais problemas de rejeição ou

mesmo de possível alteração dos dados pela presença do observador (Amado & Silva, 2013, pp. 153-155): os alunos não mostraram muitos comportamentos que se devessem à nossa presença e os professores repetiram várias vezes que iriam «dar as aulas» como tinham previsto (como referia a “Maria” quando acordávamos a observação de aulas: «Ai, eu vou dar exatamente o que tinha programado!»). No entanto, estivemos sempre cientes de que a presença do observador tem um efeito inevitável sobre o observado, porquanto existe sempre a possibilidade dos participantes poderem reagir à sua presença fornecendo, consciente ou inconscientemente, informações falsas ou enganadoras. Uma das formas de procurar atenuar a interferência do observador é intercalar, como fizemos, formas de recolha de dados que impliquem maior ou menor distanciamento.

Uma outra questão fundamental é que, apesar da etnografia e o seu método de observação participante ser bastante flexível, constituir uma abordagem aberta, não pré-determinada, o etnógrafo não pode deixar de levar consigo uma carga teórica que lhe permita ver «o que num olhar “ingénuo” seria impossível de vislumbrar» (Amado & Silva, 2013, p. 158). É neste sentido que, quando se diz que a etnografia é uma metodologia sobretudo indutiva, não se pode esquecer a importância da teoria, que ajuda a desnaturalizar e tornar epistemologicamente “estranho” o que ao olhar do senso comum sempre foi naturalmente familiar. É neste sentido que Amado e Silva afirmam que «a importância da observação, combinada, também com a importância da preparação teórica do investigador, leva-nos à defesa de uma necessária complementaridade entre a indução e dedução na observação participante» (*ibid.*, p. 159).

Finalmente, tivemos em linha de conta a problemática da validade em etnografia. O valor de verdade de uma investigação, como refere Amado e Silva (2013, p. 163), «tem a ver com o grau de verdade, correção e exatidão dos dados». Porém, uma vez que não se trata de uma investigação de carácter positivista, não é possível « aferir o valor de verdade pela validade dos instrumentos» (*ibid.*). Por conseguinte, o valor de verdade advém da participação do observador e das suas interpretações dos dados, da coerência interna entre estes, da plausibilidade das conclusões obtidas através dos processos de codificação utilizados na análise de conteúdo, da plausibilidade da seleção da informação e da sua integração no conjunto da literatura sobre o tema. A presença prolongada no terreno, como foi o caso da presente investigação, as múltiplas observações de acontecimentos e a triangulação foram técnicas usadas para verificar o importante isomorfismo entre o que o investigador interpreta e conclui e a realidade tal como é pensada e vivida pelos observados.

## 1.2. Os participantes

A escolha dos participantes obedeceu a um conjunto de critérios delineados para conseguir recolher os dados necessários e suficientes para alcançar os objetivos da investigação.

Assim, a primeira razão que justifica a escolha da escola onde se realizou o estudo empírico foi a conveniência, pois trata-se da escola onde lecionámos nos últimos três anos, tempo suficiente para ter adquirido um conhecimento suficiente da instituição. O facto de ter podido permanecer na escola onde se efetuou o estudo, durante dois anos, numa média de cerca de seis horas por dia, permitiu um elevado nível de familiaridade com o ambiente. Mas há uma outra razão, que inspirou a própria temática investigacional: trata-se de uma escola com uma grande diversidade, não apenas com alunos de diversas etnias e culturas, mas também alunos com uma história de insucesso escolar, pouco motivados para aprender, com aptidões diversas e de estrato social mais desfavorecido. É uma escola profissional, situada no interior do país, que, no ano letivo de 2012/2013, ano em que se procedeu à recolha dos dados, tinha um total de 264 alunos inscritos, dos quais 150 de nacionalidade portuguesa (56,82%), 78 de nacionalidade cabo-verdiana (29,55%), 16 de nacionalidade santomense (6,06%), 15 de nacionalidade guineense (5,68%), 2 de nacionalidade francesa (0,76%), um de nacionalidade brasileira (0,38%), outro espanhola (0,38%) e ainda outro de nacionalidade romena (0,38%). Cientes de que a etnografia como estratégia de investigação e a sua metodologia da observação participante exigem uma aceitação mútua (Amado & Silva, 2013, p. 152) solicitámos, durante o primeiro período de aulas, a autorização ao Diretor da escola para empreender o presente estudo, explicitando-lhe os objetivos gerais da investigação e as metodologias de recolha de dados que necessitaria de utilizar, o que acolheu entusiasticamente (cf. doc. 1, em anexo).

Quanto aos professores, os critérios de seleção para participarem na investigação foram os seguintes: sujeitos que ensinassem turmas com diversidade de culturas de pertença dos alunos; sujeitos que ensinassem disciplinas de cada uma das três áreas de formação do ensino profissional (sociocultural, científica e técnica); sujeitos que abrangessem turmas dos três anos do ensino secundário; sujeitos que tivessem uma turma em comum; sujeitos com tipologia de formação e experiência profissional variadas; e sujeitos com visões previsivelmente diferentes sobre os temas. Além destes critérios de desejabilidade, tivemos que contemplar também alguns critérios de exequibilidade, como sejam a compatibilidade de horários de aulas (entre professores a observar e investigador) e a disponibilidade demonstrada pelos próprios sujeitos, critérios que acabaram por ser decisivos. Depois de verificada a compatibilidade de horários e analisada a

situação de alguns possíveis participantes, inferimos que três professores se adequavam suficientemente aos critérios delineados, conforme se demonstra na tabela 1, em anexo. Tendo em conta as preocupações éticas que devem nortear um processo de investigação em educação e, particularmente, o princípio de que as identidades dos sujeitos devem ser protegidas (Bogdan & Biklen, 1994, p. 77), foram atribuídos aos participantes os nomes fictícios de “Maria”, “Manuel” e “Joaquim”. “Maria”, 38 anos de idade, licenciada em Línguas e Literaturas Clássicas, Ramo de Formação Educacional (F.L.U.C.), frequentou o primeiro ano de mestrado em Ensino da Língua e Literatura Portuguesas (U.T.A.D.), professora de Português há treze anos e a frequentar uma pós-graduação em E.E. (E.S.E. – I.P.B.) pareceu-nos com uma visão previsivelmente diferente, mais informada e com maior abertura, face às temáticas a investigar. Pareceu-nos que poderia ser importante ter um participante na área da Educação Física, como o “Joaquim”, 34 anos de idade, dez anos de serviço docente, licenciado em Desporto e Educação Física pela F.D.U.P.. E “Manuel”, 24 anos de idade, mestre em Engenharia Mecânica (F.E.U.P.), professor de uma disciplina da formação técnica – Tecnologias e Processos –, com uma formação não especificamente pedagógica e dado que era o seu primeiro ano como professor, poderia dar um contributo bastante importante. Solicitei a colaboração dos participantes, explicitando os objetivos gerais da investigação e as metodologias de recolha de dados – a observação de aulas e as entrevistas –, mostrando-lhes como o anonimato seria escrupulosamente mantido – designadamente não revelando quaisquer tipos de informação recolhida durante a observação e as entrevistas –, pelo que nos parece que os sujeitos ficaram plenamente conscientes da natureza do estudo e dos eventuais “perigos” e obrigações nele envolvidos, o que ficou plasmado no pedido de colaboração e consentimento informado, por todos aceite (cf. doc. 2, em anexo) (Bogdan & Biklen, *ibid.*, pp. 75, 77).

### **1.3. Os instrumentos de investigação**

Como a literatura da especialidade sugere (Amado & Silva, 2013, p. 160), recorreremos a várias técnicas de recolha e análise de dados. Uma das mais importantes é o diário de campo, em que se registam um conjunto de observações, expressões, ao longo do período de recolha de dados, bem como os nossos próprios comentários e interpretações. Utilizamos também, naturalmente, a observação direta de aulas e a observação indireta, com entrevistas semidiretivas e análise documental. Segundo Vieira (1998; cit. in Amado & Silva, *ibid.*), a triangulação da informação proveniente da utilização de várias técnicas de recolha de dados permitirá «aumentar a credibilidade do conhecimento produzido».

Uma vez que uma das intenções era saber como é que os professores gerem o desenvolvimento curricular e ensinam num contexto de diversidade cultural, tivemos que perceber se o fazem de modo genericamente uniformizador ou diferenciador, se incorporam ou não, e como, necessidades, características, designadamente culturais, e interesses dos alunos na forma como ensinam, se reconhecem e respeitam ou não, no relacionamento com os alunos, outras culturas presentes na escola, e até que ponto as suas práticas revelam conceções ético-políticas acerca da diversidade cultural. No sentido de atingir tais objetivos, os guiões de observação de aulas (cf. tabelas 2 e 3, em anexo) foram construídos com base em categorias adaptadas de um conjunto de estudos sobre diferenciação curricular (Marques, 2002; Sousa, 2004; Sousa, 2007), bem como sobre educação multicultural (Banks, 2009b, 2013; Bartolomé, 2006). Assim, procurámos oportunidades de diferenciação curricular face à diversidade dos alunos, atendendo a três categorias centrais: a gestão do ensino (estratégias, tarefas e avaliação), a gestão da organização da sala de aula e a gestão da comunicação. No âmbito da gestão do ensino seria importante perceber: se o ensino partia, ou não, da experiência dos alunos, tendo em conta ou não necessidades, características (designadamente culturais) e interesses dos alunos, procurando perceber se as tarefas eram iguais para todos ou diferenciadas (Sousa, 2007; Sousa, 2010, 157), procurando exemplos de integração de conteúdos e momentos de pedagogia equitativa (Banks, 2009b); se o professor faria uma abordagem desconstrutiva do conhecimento, outra das dimensões da educação multicultural (*ibid.*); se o ensino teria ou não em conta o tempo de aprendizagem diferenciado, à luz da metodologia da AM; e se o professor negociaria ou, pelo contrário, imporá tópicos, materiais ou tarefas de ensino, tendo em conta estudos que revelam que quando o professor está disposto a negociar com alunos de grupos minoritários desfavorecidos tem maiores possibilidades de realizar a aula e favorecer a aprendizagem (Bartolomé, 2006, pp. 29-30). Quanto à gestão da organização da sala de aula, interessava perceber se o trabalho era individual, em pequenos grupos ou em grupo turma e, no caso de organização em grupos, perceber se seriam culturalmente homogéneos ou heterogéneos. Quanto à gestão da comunicação, era importante perceber – mais uma vez partindo do princípio da maior eficácia da negociação de regras de comportamento e uso de linguagem com alunos de grupos minoritários desfavorecidos (*ibid.*), fugindo de uma «autoridade assimétrica e não negociada» (Terrén, 2000, p. 13) – se o professor negociaria ou, pelo contrário, imporá normas de comportamento e uso de linguagem; observar o tipo de questionamento, se dirigido à turma em geral, podendo qualquer aluno responder, ou se dirigido a alunos individuais com algum intuito

de adequação às suas necessidades, características ou interesses (Sousa, 2010, p. 157); e a qualidade e tipologia das interações professor-alunos, dando atenção à afetividade e compreensão *versus* autoritarismo, percebendo se o professor acolhe e utilização ou não de intervenções individuais espontâneas (*ibid.*), se é sensível a, e acolhe ou não, diferenças culturais dos alunos e se promove a redução de preconceitos raciais, sociais ou outros – outra das cinco dimensões da educação multicultural, segundo James Banks (2009b). No caso da observação de aulas da disciplina de Educação Física (cf. tabela 3, em anexo), acrescentámos a estas categorias referidas relativamente à gestão da comunicação, a preocupação de perceber se o professor seria ou não sensível a diferenças de género – de que modo trabalharia perante a vergonha do aluno/a em exhibir o corpo ou outras dimensões associadas à corporalidade do desempenho –, bem como se seria ou não sensível a diferenças de aptidão psicomotora, como inabilidade em certas modalidades, e à marginalização pelos pares (Neira, 2008).

Para compreender as influências, por um lado, das conceções que os professores têm de diferenciação curricular e de educação multicultural, e, por outro lado, das culturas organizacionais e profissionais, nas suas decisões curriculares e nas suas práticas de ensino tivemos, pois, que trabalhar ao nível das conceções dos professores, definidas por Zabalza (1994, p. 39; cit. in Amado, 2013, p. 41n.) como «aquilo que um professor, num dado momento, dá por assente e que orienta a sua ação, explícita ou implicitamente». Para tal, concebemos entrevistas semiestruturadas ou semidiretivas de investigação, em que as questões derivam de um plano prévio, um guião, onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial que se pretende saber, embora durante a sua execução se venha a proporcionar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado (Amado & Ferreira, 2013, p. 208). É neste sentido que a literatura (cf., *v.g.*, Bogdan & Biklen, 1994; Quivy & Campenhoudt, 2008) propõe este tipo de entrevista como um dos principais instrumentos da investigação qualitativa, dado o seu carácter pouco rígido e mesmo aberto, permitindo espaço ao entrevistado para discorrer mais livremente sobre o tema proposto. Entretanto, foram usadas também entrevistas informais, pequenas conversações no final de cada aula observada, com o intuito de captar a perspetiva dos participantes sobre a sua ação docente ou sobre alguma ocorrência marcante, como fizeram nos respetivos estudos etnográficos, por exemplo, Amado (2001a; 2001b; cit. in Amado & Ferreira, *ibid.*, 209-210) e Francisco Sousa (s.d.). Como pretendíamos aceder às conceções e razões dos professores, ao seu pensamento pedagógico, a entrevista de investigação semidiretiva, embora usada como complemento de outros métodos, constituiu-se como um instrumento fundamental,

já que se trata de uma forma de aceder aos discursos dos indivíduos tal como eles se expressam: as suas opiniões, atitudes, representações, recordações, afetos, intenções, ideais e valores – como que uma espécie de introspeção (Amado & Ferreira, *ibid.*, p. 211-212).

A preparação das entrevistas revestiu-se de um cuidado particular. As entrevistas foram estruturadas em blocos temáticos e objetivos a alcançar. Tal como justifica a literatura (Amado & Ferreira, *ibid.*, pp. 214-216; Bogdan & Biklen, *ibid.*; Quivy & Campenhoudt, *ibid.*) foi necessariamente constituído um guião central, no qual constam as questões de investigação, os objetivos que se pretendiam alcançar, as questões fundamentais e as questões de recurso ou alternativa, conforme as respostas dos entrevistados (cf. tabela 4, “guião geral das entrevistas e respetivos anexos”, apresentado em anexo). Entretanto, constituíram-se guiões específicos para cada participante, com um conjunto inicial de questões de clarificação e justificação da sua ação durante as aulas observadas sobre oportunidades, aproveitadas ou não, de diferenciação e educação multicultural (cf. a título exemplificativo, o excerto inicial do guião de entrevista formal a “Joaquim”, doc. 3, em anexo). Procurou-se que as questões fossem o mais abertas possível, singulares (com uma ideia em cada uma delas), claras e neutras (sem interrogatórios nem julgamentos). Como recomenda a literatura (Quivy & Campenhoudt, *ibid.*, p. 74-77), as questões não poderiam ser demasiado precisas, mas também não poderiam deixar uma abertura tal que acabassem por não cumprir os objetivos pretendidos. Tal como recomendado por Amado e Ferreira (*ibid.*, p. 218), preparámos as entrevistas para que se iniciassem com um momento de “quebra-gelo”, com o esclarecimento dos objetivos, depois avançando para questões mais factuais, como o esclarecimento de algumas situações observadas nas aulas, e depois, progressivamente, passando para questões mais específicas, que solicitavam pela opinião dos entrevistados.

Para compreender as influências das culturas organizacional e profissional nas suas decisões curriculares e nas suas práticas de ensino tivemos que: perceber como estão articuladas as suas práticas (e as suas verbalizações) com os documentos orientadores da escola, como o PEE, o PAA, PCTs, e com as decisões tomadas nos Departamentos Curriculares e Conselhos de Turma, relativamente a necessidades, características e interesses diversos dos alunos; procurar, nas atas de Departamentos Curriculares e de Conselhos de Turma, referências e decisões pedagógico-curriculares sobre necessidades, características e interesses diversos dos alunos; bem como verificar a existência de trabalho colaborativo ao nível das interações mais complexas, como planificação em grupo ou delinear de estratégias de atuação (Roldão, 2007b). Dada a

impossibilidade de observar as reuniões de conselhos de turma a que pertenciam os professores participantes, devido a incompatibilidade de horários com o investigador, utilizámos a recolha de informação das atas dos respetivos conselhos de turma. Para tal, foram constituídos guiões de análise documental para os documentos supra referidos (cf. tabelas 5, 6 e 7, em anexo).

#### **1.4. Os procedimentos**

##### **1.4.1. Recolha de dados**

Durante o ano letivo em que decorreu a recolha de dados (2012/2013), foi-se realizando um trabalho de campo, no qual se tomaram notas de observações, entendidas como relevantes, de situações ocorridas nos intervalos das aulas, em variados espaços, protagonizadas por professores e alunos da escola, que deu corpo ao diário de campo, de que se apresenta um excerto, em anexo (cf. doc. 4).

Recolheram-se cópias do PEE, do PAA, dos PCT's das turmas em que os participantes lecionavam – doravante designadas, para manter o anonimato, “turma vermelha” e “turma verde” –, das atas dos conselhos daquelas turmas, bem como dos departamentos a que pertenciam os participantes – Departamento de Matemática e Ciências Experimentais e Departamento de Línguas. Procedeu-se a uma análise, orientada pelos respetivos guiões, destes documentos e recolha das informações pertinentes.

Depois iniciou-se a observação de uma série de quatro aulas consecutivas, com uma duração de cem minutos cada, com cada um dos três participantes. Observou-se com um nível de participação reduzido, embora se tenha participado numa ou outra ocasião, por interpelação quer de alunos quer de professores. Embora a preocupação sempre tivesse estado no rigor na recolha dos dados, tais participações também foram uma forma de atenuar a presença do investigador tornando-a o mais natural que é possível entre alunos e professores. O convívio com os alunos fora das aulas e o conhecimento por imersão no/do contexto serviram para reforçar o clima de confiança e atenuar reações indesejadas. Uma outra possibilidade ponderada seria a recolha de imagens através de gravação audiovisual, como fizeram, por exemplo, Schoorman e Bogotch (2010) no seu estudo acerca das perceções dos professores sobre a educação multicultural. Não se selecionou esta técnica de recolha de dados por se entender que a presença da câmara de recolha de imagens seria mais intrusiva, porquanto seria muito mais incomum para os alunos terem uma câmara de vídeo na sua sala de aula, que seria sempre uma atração, que os poderia

distrair mais e, eventualmente, ter uma mais forte interferência nos comportamentos de professores e alunos. Além disso, cremos que os alunos não teriam tido tempo suficiente para se adaptar à presença da câmara, dado que se observaram apenas quatro aulas. O facto de o investigador ser, simultaneamente, professor na escola – uma escola de pequenas dimensões, que permite uma proximidade com todos os membros –, permitiu que a sua presença na sala de aula fosse, para os alunos, menos incomum, por haver alguma familiaridade com o investigador, que já havia sido professor de uma das turmas no ano letivo anterior. No decurso das aulas foram sendo anotadas as observações, em pequenos blocos de notas, das oportunidades, aproveitadas ou não, de diferenciação e educação multicultural. Após cada aula, aconteceram algumas entrevistas informais rápidas, para clarificação de uma ou outra situação de aula, no sentido de privilegiar uma interpretação conjunta entre investigador e participante. No final de cada dia procedeu-se à transcrição das notas de observação para um processador de texto.

Deu-se início, em 21 de janeiro de 2013, às primeiras aulas observadas na disciplina de português, com a participante “Maria”, na “turma vermelha” (cf., a título de exemplo, o doc. 5 “Observação de aula de ‘Maria’”, em anexo). Tratava-se de uma turma composta por dezassete alunos, dos quais oito cabo-verdianos, cinco guineenses, três santomenses e um português, treze alunos do género masculino e quatro do género feminino. Procedeu-se a uma codificação dos seus nomes, por um lado, para garantir o importante anonimato e, por outro, de modo a manter para o investigador a relação entre o aluno e a sua verdadeira identidade, designadamente a sua nacionalidade. Na primeira aula, a professora começou por explicar a presença do investigador na sala durante as aulas seguintes, com alguma informalidade, e o investigador disse que os alunos não se deveriam preocupar, já que estaria ali para observar a professora e não os alunos, no intuito de retirar qualquer pressão sobre estes, em busca de um comportamento o mais espontâneo possível. Ocupei o lugar disponível, no fundo da sala, num dos ângulos, o que permitiu uma ampla visão de toda a sala.

Depois de terminadas as observações às aulas de “Maria”, preparou-se a entrevista formal, no que toca às primeiras questões de clarificação e justificação para a sua ação durante as aulas observadas, designadamente sobre oportunidades, aproveitadas ou não, de diferenciação e educação multicultural. As entrevistas formais foram, necessariamente, como sugere Quivy e Campenhoudt (*ibid.*, p. 76), gravadas em áudio. Acordou-se com a participante “Maria” uma hora e procedeu-se à entrevista formal, que se realizou em duas sessões: a primeira, no dia 18 de fevereiro de 2013 e a segunda, no dia 20 de fevereiro de 2013, para que a duração das sessões

não fosse demasiado longa. As entrevistas foram depois transcritas na íntegra para um processador de texto, com a fidelidade máxima ao discurso, atendendo a pausas, a sinalização de pontuação, a fim de permitir, quer uma fidelização ética ao que foi exatamente proferida pelos entrevistados, quer uma interpretação mais fiel do discurso (Amado & Ferreira, *ibid.*, p. 219). Na condução da entrevista, e atendendo ao que sugere a literatura, sintetizada por aqueles autores (*ibid.*, 220-221), procurámos ganhar a confiança do entrevistado, dar a palavra, evitando, tanto quanto possível, dirigir a entrevista, evitámos o tom de interrogatório, utilizamos frequentes sinais verbais e não-verbais de reforço e estímulo, embora procurando sempre manter alguma neutralidade face ao proferido – tudo para que o estilo de interação não prejudicasse, antes permitisse, a validade da entrevista como instrumento científico.

Entretanto, nesse mesmo dia 20 de fevereiro de 2013, de manhã, iniciaram-se as observações às aulas de “Manuel”, dado que, por serem na mesma turma, se daria alguma continuidade. A última aula observada aconteceu no dia 24 de março de 2013. A entrevista formal ao participante “Manuel” aconteceu no dia 3 de maio de 2013 e teve apenas uma sessão, por decisão do participante (cf., a título de exemplo, o doc. 6 “Entrevista a ‘Manuel’”, em anexo).

A observação de aulas do participante “Joaquim”, professor de Educação Física, teve início no dia 30 de abril de 2013 e terminou no dia 4 de maio de 2013, na “turma verde”, turma constituída por treze alunos, dos quais seis portugueses, seis cabo-verdianos e um santomense, nove do género feminino e quatro do género masculino. Procedeu-se também aqui à codificação dos seus nomes, pelas razões acima apontadas. Na primeira aula, o professor explicou aos alunos a finalidade da presença do investigador, que reiterou que iria apenas observar o professor. Como tínhamos sido professor daqueles alunos no ano anterior, a empatia ajudou a neutralizar um pouco a presença do investigador. Entretanto, como esta primeira aula decorreu no pavilhão gimnodesportivo da escola, posicionámo-nos num local em que se poderia observar todo o espaço. Na aula seguinte, inicialmente observámos uma parte da aula no pavilhão gimnodesportivo e depois, porque se tratava de um *peddy paper* de orientação pelo recinto da escola, em pequenos grupos, acompanhámos o professor participante e o último grupo de alunos a iniciar o percurso. Na terceira aula, acompanhámos o professor participante e todo o grupo turma, que efetuaram o *peddy paper* juntos, para ver a dificuldade das várias tarefas. Na quarta e última aula observada voltámos a observar todo o grupo, também numa atividade de exterior, mas com o grupo turma todo num local, o que nos permitiu cobrir os passos do professor e em raros momentos perdemos o contacto visual e sonoro com alguns alunos. A entrevista formal ao

participante “Joaquim” decorreu em três sessões: a primeira no dia 13 de junho de 2013, a segunda no dia seguinte e a terceira no dia 17 de junho de 2013.

#### **1.4.2. A codificação dos dados**

A análise dos dados foi efetuada a partir do uso da técnica de análise de conteúdo, definido por Robert & Bouillaguet, 1999; cit. in Amado, Costa & Crusoé, 2013, p. 304) «como uma técnica que possibilita o exame metódico, sistemático, objetivo e, em determinadas ocasiões, quantitativo, do conteúdo de certos textos, com vista a classificar e a interpretar os seus elementos constitutivos e que não são totalmente acessíveis à leitura imediata» e que tem como finalidade efetuar inferências sobre as mensagens inventariadas e sistematizadas.

Assim, a análise dos dados iniciou-se, numa primeira linha, logo após as observações de aulas, que, ao serem transcritas pelo investigador, foram alvo de uma primeira análise. Essas primeiras análises foram permitindo ajustes, dando azo à flexibilização exigida pela estratégia etnográfica de investigação, relativamente a categorias que se foram aperfeiçoando. Nessas primeiras leituras foram sendo efetuadas anotações à margem, preservando-se, no entanto, intacto o documento original. A categorização foi efetuada, naturalmente, a partir de um conjunto de hipóteses implícitas, decorrentes do quadro teórico de referência. Numa segunda linha, passou-se à codificação propriamente dita, com o auxílio do programa informático QSR NVivo 9, que consistiu num processo de transformação dos dados brutos em unidades que permitissem uma descrição exata das características relevantes do conteúdo (Amado, Costa & Crusoé, *ibid.*, p. 312). Procedeu-se a uma categorização mista, já que se conjugou um conjunto de categorias prévias, decorrentes da literatura especializada, com algumas categorias induzidas dos dados. Determinou-se como unidades de contexto cada aula observada, cada entrevista e cada documento (PEE, PAA, PCT's e atas de Departamentos e de Conselhos de Turma). Como unidade de registo – isto é, o segmento de conteúdo que se caracteriza colocando-o numa dada categoria – utilizamos, no caso dos documentos, parágrafos, como o exemplo seguinte de uma ata do Conselho de Turma da “turma verde”:

A caracterização da turma foi atualizada em função de alterações efetuadas pelos formandos e disponibilizada a todos os docentes, bem como a lista dos alunos da turma e as respetivas fotografias.

No caso das observações, utilizamos uma ação completa do professor ou uma situação que exhiba sentido, como mostra este excerto de uma aula de “Manuel”:

Durante a entrada na sala de aula, alguns alunos foram perguntando ao professor o que era aquilo (um maço de fotocópias) que estava em cima da sua secretária:

- Arranjei uma coisa mais prática, mais adequada àquilo que vocês querem... - explica o professor.

Enquanto aguarda que os restantes alunos cheguem da aula de Educação Física, o professor vai distribuindo as referidas fotocópias, dizendo:

- Cuidem bem desses apontamentos, que vão servir para este e outros módulos seguintes!

No caso das entrevistas, foram tomados as respostas a uma ou a uma pequena sequência de questões, como revela o seguinte excerto da entrevista formal a “Joaquim”:

Inv.: Tu pensaste noutra estratégia alternativa? O teu objetivo era que eles conseguissem interagir com o espaço e orientarem-se num contexto de natureza, não é? E conseguissem criar um peddy paper. Pensaste numa outra estratégia para chegar a esse objetivo, ou não?

Joaquim: Não, fui reformulando à medida que as aulas iam terminando, como acabei de te dizer, mas, porque a ideia era mesmo só fazer ... o peddy paper. E até, o facto de terem alguma dificuldade fez com que eu reformulasse as etapas...

Inv.: Mas inicialmente não pensaste noutras alternativas?

Joaquim: Não.

De seguida, procedeu-se à codificação propriamente dita, isto é, a atribuição de sentido ao conteúdo analisado. As unidades de contexto foram sendo importadas para o referido programa informático e foi-se procedendo a uma codificação dos dados em categorias, que se foram mantendo provisórias e passando a definitivas, à medida que outras unidades de registo nelas se encaixavam ou as faziam alterar, como também foram surgindo categorias de segunda e terceira geração (cf. doc. 7, “sistema completo de categorias”, e doc. 8 “exemplo de dados”, em anexo).

## **2. Análise e discussão dos resultados**

### **2.1. O modo homogéneo e as formas tímidas de diferenciação**

#### **2.1.1. Entre a uniformização e a diferenciação**

O primeiro objetivo geral desta investigação era saber de que modo os professores geriam o currículo e ensinavam num contexto de grande diversidade, à luz das problemáticas da diferenciação curricular e da educação multicultural. Assim, verificámos, na ação dos três professores participantes, que as metodologias usadas, que deram corpo às estratégias delineadas, foram iguais para todos os alunos, numa clara perspetiva homogeneizadora. No caso

de “Maria” as duas metodologias principais nas suas aulas de Português, módulo curricular de “textos argumentativos”, foram a leitura e análise de texto, oralmente, com todos os alunos, e a projeção sistematizadora de análises com a ajuda de uma apresentação em *power point*, com explanação oral para todos, que registaram no caderno. Um exemplo da primeira metodologia, retirado da primeira aula observada, é o seguinte:

Entretanto, a professora deu início a outra fase da aula, anunciando que iriam ler os capítulos V e VI do sermão de Vieira. Entregou um texto aos alunos. Seguiu-se uma leitura feita por F., que a professora foi interrompendo para formular perguntas de interpretação e reafirmar a interpretação adequada.

Usou também fichas de trabalho com base em vídeos, por duas vezes, na primeira e na última aula observada, marcou trabalhos para casa, iguais para todos, teve um breve momento expositivo, numa das aulas, e terminou as aulas com a construção do sumário em conjunto com todos os alunos. A estratégia de “Manuel” nas quatro aulas observadas na disciplina de Tecnologias e Processos, módulo curricular de “transformações termodinâmicas”, consistiu em procurar levar os alunos a apreender conceitos através da leitura em voz alta, questionamento sobre o conteúdo que era lido e explicação, seguido de exercícios de aplicação, propondo tarefas de trabalho de casa e corrigindo-as, como se atesta, por exemplo, com a seguinte situação do início da primeira aula observada:

Cada aluno encontra-se sentado no seu lugar e o professor sentado na sua secretária. O professor manda abrir os apontamentos na página 7 e pede ao C. para ler. Antes de o aluno começar a ler, alguns colegas sugerem ao professor que comece a ler o B., que está sentado na primeira fila, junto à porta. O professor diz para não se preocuparem, que todos irão ler. Volta a pedir ao C. para ler, que lê em voz alta e os colegas parecem seguir a leitura debruçados sobre os apontamentos.

No caso de “Joaquim” a sua estratégia consistiu, nas aulas anteriores às observadas, em «dar» noções básicas sobre orientação e depois «passar ao terreno», escolhendo, como metodologia de abordagem ao módulo curricular de “atividades de exploração da natureza”, de Educação Física, um *peddy paper*, que primeiro propôs aos alunos que o jogassem e depois, na última aula, os alunos teriam que produzir um outro jogo de orientação, no caso, a “caça ao tesouro”, para os colegas jogarem.

Quanto ao tempo de aprendizagem, este nem sempre foi diferenciado. No caso de “Joaquim”, na primeira aula atribuiu o mesmo tempo cronometrado para execução de tarefas, embora tal se devesse à intenção de imprimir alguma competição. Quanto a “Maria”, houve alguns momentos

em que esclarecia dúvidas, enquanto um ou dois alunos ainda registavam no caderno os últimos conteúdos exibidos no quadro e uma situação em que claramente procurou cumprir o planejado para a aula:

Enquanto alguns alunos ainda registam o que está no quadro, a professora distribui uma ficha de trabalho.

- Já está? Vá lá, senão não nos dá tempo! – afirma a professora, tentando apressar os alunos que ainda estão a registar, talvez por perceber que se aproxima o final da aula.

- Temos vários ritmos aqui! – acrescenta a professora, gracejando um pouco.

No entanto, houve algumas situações de alguma diferenciação de tempo, como, no caso de “Maria”, em que aguardou várias vezes que todos os alunos registassem no caderno as análises projetadas no quadro e, no caso de “Manuel”, aguardando que todos os alunos efetuassem cálculos antes de passarem à atividade seguinte, um pouco num atitude condescendente, na perspectiva da AM de que diferentes alunos, com diferentes capacidades, necessitariam de tempos diferentes para efetuar a mesma tarefa.

Em geral as atividades de ensino decorreram sob a influência pedagógica dos professores (Trindade R., 2010; Trindade & Cosme, 2010), que dirigiram a aula, aparentemente, a partir de uma estratégia previamente delineada (Roldão, 2010b). No entanto, uma situação houve em que a professora “Maria”, dado encontrarem-se, por ocasião da terceira aula observada, tão poucos alunos na sala de aula e os que aí se encontravam terem argumentado que seria melhor não haver aula, para os outros não perderem a matéria, acabou por negociar com os alunos o visionamento de um filme alusivo à temática, passando a discutir, professora e alunos, que filme visionar, propondo a professora “O rapaz do pijama às riscas” ou “A missão”. Como não existia na biblioteca da escola nenhum dos referidos filmes, um aluno propôs o filme “O pianista” como um bom exemplo alusivo ao tema. A professora concordou e convidou-o a fazer uma sinopse do mesmo, para convencer os colegas a visionar o filme *a posteriori*. O aluno dirigiu-se para o quadro, por sugestão de outro colega, que a professora logo concordou, e começou a improvisar uma sinopse do filme, que os colegas escutaram atentamente. Esta é uma situação apoiada por investigação (Bartolomé, 2006) que sugere um maior aproveitamento escolar em grupos linguísticos minoritários desfavorecidos, quando o professor está «disposto a negociar com os alunos tanto o tópico de discussão como a estrutura de participação mais adequada» (p. 29), conseguindo, assim, atingir os objetivos pedagógicos através de uma equalização de relações de poder.

As aulas de “Maria” e de “Manuel” foram organizadas, sobretudo, para o grupo turma, como se pode verificar na tabela 8 que a seguir se exhibe.

**Tabela 8 – Unidades de registo de tipos de organização do trabalho na sala de aula**

	Grupo turma	Pequenos grupos		Individualmente	Indefinição
		homogéneos	heterogéneos		
“Maria”	5	0	0	2	0
“Manuel”	3	0	0	3	1
“Joaquim”	1	1	2	0	0

“Joaquim” organizou tarefas, na última aula observada, para grupos homogéneos, mas na primeira aula os grupos foram heterogéneos quanto à nacionalidade:

O trabalho será em duplas: Mc. (português) e S. (cabo-verdiana); Mar. (portuguesa) e D. (cabo-verdiana); Gu. (português) e R. (cabo-verdiana); J. (portuguesa) e V. (cabo-verdiana).

E na segunda aula constituiu novamente grupos, que, desta feita, não foram heterogéneos quanto à nacionalidade, como era sua intenção, por falta de alunos, embora acabassem por ser quanto ao género. Além destas formas de organização, dois professores utilizaram situações de execução de tarefas individualmente: “Maria” proporcionou resolução de fichas, em duas aulas, e noutra, uma situação de leitura individual; “Manuel” convidou alunos a fazerem exercícios no quadro, enquanto os outros os resolviam nos seus lugares, sendo depois corrigidos em grupo turma. Houve ainda uma situação em que o professor inicia a aula convidando um aluno a fazer exercícios no quadro ficando a seu lado a auxiliar, mas não deu quaisquer instruções aos restantes, que ficam em conversas paralelas, em surdina.

Quanto à gestão da comunicação e no que respeita à negociação ou imposição de normas de comportamento e uso de linguagem sobressaiu a questão das verbalizações em crioulo pelos alunos africanos durante as aulas, questão abordada por alguns professores da escola como um problema a resolver, já que tal comportamento era sentido como um desrespeito dos alunos pelos professores, que os não poderia compreender, propondo mesmo alguns a sua proibição durante as aulas. Por um lado, há algumas situações em que “Joaquim” acolhe e até integra tais verbalizações no desenrolar das suas aulas, como por exemplo neste caso:

A. fala em crioulo para os outros.

- Como é que isso se diz em português? – pergunta o professor.

O aluno escreve.

- O enigma podia ser em crioulo, Adi! – graceja o professor.

Na maior parte das situações observadas nas aulas a este propósito, os participantes, no caso “Manuel” e “Joaquim”, permitem que os alunos falem crioulo, sem proferirem qualquer afirmação nem de repúdio nem de acolhimento, consubstanciando-se assim uma aceitação tácita. No caso de “Maria”, em todas as quatro situações observadas ela reprova o crioulo, pedindo aos alunos que falem em português, como mostra ilustra a seguinte unidade de registo:

uma aluna fala em voz mais alta, em crioulo, e a professora chama a atenção, de modo assertivo mas muito amistoso:

- Em português, de preferência!

Apesar da investigação (Banks, 2009a, p. 4) mostrar que incorporar as culturas e as línguas dos diferentes grupos no ensino produz efeitos na melhoria dos resultados desses alunos, e a diglossia ser uma característica dos alunos dos P.A.L.O.P.’s frequentadores desta escola (cf., a título exemplificativo, doc. 9, “Diglossia em Cabo Verde”, em anexo), os participantes no presente estudo, embora não acomodando entusiasticamente o crioulo, salvo a exceção de “Joaquim”, que acaba por sugerir uma integração numa atividade, também não o reprovam, a não ser o caso excepcional da aula de Português, numa intenção clara de se fazer aprender a falar a língua portuguesa:

Maria: [riso] Não é que desvalorize o crioulo, porque acho que eles até devem falá-lo e devem mantê-lo. Mas eu preciso que eles trabalhem em português que é a competência que eles não dominam!

De qualquer modo, ao serem confrontados, durante as entrevistas formais, com a opinião de alguns professores da escola em proibir os alunos de falarem crioulo, todos os participantes foram unânimes em afirmar que tal não seria eticamente correto, nem pedagogicamente pertinente.

O questionamento do professor durante a aula pode indiciar ou uma atitude uniformizadora, quando dirige as questões à turma em geral, ou uma preocupação diferenciadora, se as dirige a determinados alunos com o intuito de se adequar às suas necessidades e características (Sousa, 2010, p. 157). O questionamento dos professores participantes ao dirigir-se, sobretudo, para o grupo turma, como mostra a tabela 9, indicia uma pedagogia mais transmissiva e uniformizadora já que as questões dirigidas ao aluno individualmente são relativamente em menor número,

**Tabela 9 - Unidades de registo de questionamento**

	dirigido ao grupo turma	dirigido ao pequeno grupo	dirigido ao aluno individualmente
“Maria”	14	0	1
“Manuel”	48	0	8
“Joaquim”	21	5	2

embora manifestando, por vezes, alguma preocupação com as necessidades particulares do aluno, como nestes casos observados numa aula de “Manuel”:

- Foi aqui que ficou a dúvida, não foi F.? – pergunta o professor diretamente a F..

(...)

Professor pergunta a F.:

- Expansão... direta ou indireta?

- Troca...?

No que respeita às interações professor-alunos estivemos atentos à atitude mais compreensiva ou mais autoritária dos professores participantes, partindo da ideia generalizada na literatura especializada de que professores compreensivos e empáticos produzem um elevado efeito no rendimento escolar e atitude de cooperação, participação e motivação dos alunos (Cornelius-White, 2007; cit. in Lopes & Silva, 2010, pp. 64-66), salientando-se, da parte das neurociências, o importante papel das emoções no comportamento humano em geral, bem como a importância de um ambiente de aprendizagem positivo (Sousa & Tomlinson, 2011, pp. 30-36). Neste sentido encontrámos variadíssimas manifestações de compreensão e interesse pelos alunos nos três participantes. Sob a forma de incentivo, como nestes casos durante uma aula de “Joaquim”:

- Não desistam! Desistir é a coisa mais fácil! – incentiva o professor.

(...)

- Não vale desistir logo no início! Veem como conseguiram descobrir três palavras!! – encoraja o professor.

Sob a forma de recuo perante uma falha do professor e enaltecimento da competência do aluno, como neste caso de outra aula do mesmo professor:

Surgem, entretanto algumas propostas diferentes: 18, 19 e 20. A. insiste que são 20. Professor diz que está enganado, são apenas 18. Mas o aluno insiste e leva todos os alunos atrás de si para as traseiras do edifício. Depois afasta-se um pouco do edifício para poder ver por sobre um telhado de rés-do-chão, demonstrando que se encontram ali mais duas argolas, só visíveis daquela perspetiva.

- Muito bem A.! Veem como Adi teve que se afastar do Chalé e encontrar um ponto em que conseguiu ver o que eu próprio não vi! – explica o professor, para todos. – Muito bem, Adi, tens razão. Vou eu fazer 50 flexões! – rematou o professor, gracejando.

Mostrando compreender um equívoco, em lugar de usar da severidade autoritária, obstaculizadora de uma relação pedagógica eficaz, como neste caso de um atraso de alguns alunos a uma aula de “Manuel”:

O professor pergunta, de forma assertiva, mas amistosa, quais as razões do atraso, ao que alguns alunos respondem que não sabiam que a aula era aqui, pensavam que seria na biblioteca. O professor aceita a justificação e diz aos alunos para se sentarem, para começar a aula.

Há também alguma ambiguidade a este respeito, em que, por vezes, aquilo que poderia ter querido ser um incentivo, pode talvez nem sempre ser entendido como tal, como julgamos poder ilustrar com esta afirmação de “Joaquim”:

- Vá lá, vamos tentar fazer! Vou mostrar essas provas à vossa professora de Geografia, vossa diretora de turma! – diz o professor em tom amistoso.

Mas é igualmente visível alguma dose, por pequena que seja, da pedagogia da severidade, com que alguns autores (Canário, 2005; Monteiro, 2005) caracterizam a autoridade do professor tradicional, mas que ainda assim pode assomar à relação do professor atual com os seus alunos, como se comprova neste excerto:

O aluno P.E. entra na sala atrasado e o professor diz-lhe que já tem falta e que pode sair se quiser.

Ou mesmo alguma frieza, impaciência e cegueira face às diferentes necessidades dos alunos, como se pode inferir desta passagem no final de uma das aulas observadas na “turma vermelha”:

Alguém diz que vão ter aula de Matemática a seguir.

- Professor! Porque não vem assistir à aula de Matemática? – pergunta N. ao investigador (o aluno está sentado na mesa à sua frente).

- Professor! Tem que vir para avaliar o professor de Matemática! – acrescenta C. (sentado também ao fundo da sala, à distância de três lugares, cerca de 3 metros, do investigador).

- Aula de Matemática é muito complicada! – remata An., abanando a cabeça, dirigindo-se ao investigador (An. está sentado ao lado do C.).

O investigador escuta e logo faz um gesto aos alunos para se virarem para a frente, para continuarem a seguir a aula.

An. e C. ficam a falar em voz baixa:

- Isso é 8.º ano!! Isso é 8.º ano!! – consegue-se ouvir An. a dizer ao C., em voz de falsete.

De qualquer modo, a diferença entre as unidades de registo de compreensão e interesse pelos alunos face ao autoritarismo é francamente reveladora da sensibilidade dos participantes pela pessoa dos alunos, conforme se comprova pela tabela 10. Observámos algumas situações de acolhimento e utilização de intervenções individuais espontâneas dos alunos, como por exemplo

**Tabela 10 - Unidades de registo de atitudes compreensivas vs. autoritárias**

	compreensão e interesse pelos alunos	ambiguidade	autoritarismo
“Maria”	13	0	1
“Manuel”	25	5	7
“Joaquim”	32	3	0

alunos a deslocarem-se ao quadro para resolverem exercícios por iniciativa própria, com concordância tácita do professor, ou acolhimento explícito de resolução diferente de um exercício por parte de uma aluna, como neste caso numa aula de “Manuel”:

E. refere outra forma de cálculo e professor diz que também pode ser assim, acrescentando que os alunos podem fazer como quiserem, de uma maneira ou de outra.

Embora também tenhamos observado situações em que não houve acolhimento desse tipo de intervenções, que poderiam ter sido importantes para um atendimento diferenciado de necessidades e características de alguns alunos, como nos dois casos seguintes, o primeiro de uma aula de “Manuel” e o segundo de uma aula de “Maria”:

- Boni [B.] tem que ir mais vezes ao quadro, hoje! – diz, entretanto, C. ao professor.

- Porquê? – pergunta-lhe o professor.

- Tem que fazer mais exercícios – responde C..

O professor não prossegue.

A professora termina a aula solicitando a todos os alunos, como T.P.C., a construção do sumário desta aula. O aluno P.E., que se distraiu bastantes vezes durante a aula, apresentou espontânea e rapidamente (talvez demasiado rapidamente), um sumário, oralmente, para toda a turma. A professora não fez comentários.

Foram observadas também algumas situações de aula, em que os participantes mostraram sensibilidade às diferenças culturais dos alunos, como revela este exemplo da segunda aula de “Maria”:

No decurso de um diálogo que se instalou entre alguns alunos e a professora, surgem referências a outros animais terrestres.

- Em Cabo Verde não tem jacaré, professora, nem cobra... – diz uma aluna.

- Mas tem escorpião... - acrescenta um aluno.

Os alunos falam sobre a fauna de Cabo Verde e sobre os costumes. Particularmente Ar., fala sobre a extração de vinho de palma e do facto de não se poder beber quando se contrai malária, explicando à professora, que ouve atentamente.

- Muito bem! Já aprendi alguma coisa hoje convosco! – rematou a professora.

Na quarta aula observada da mesma participante houve mesmo um genuíno momento de diálogo intercultural, como revela este excerto:

Ao que acrescenta a professora, a propósito do texto de Vieira:

- O homem é um ser apressado!

- Os europeus, professora! Os africanos não são apressados. Vivemos com muita calma... - responde prontamente o P.J..

A professora concorda e explica que a sociedade ocidental cultiva um estilo de vida que leva as pessoas a viverem mais depressa.

- O tempo passa mais rápido aqui, professora! – afirma o Ja..

- Pois é! – responde a professora.

- Também porque aqui passamos mais tempo na escola. Em Cabo Verde vamos à escola ou só de manhã ou só à tarde! – acrescenta o Ja..

- É o tempo psicológico – explica a professora.

Embora outros participantes tenham revelado situações em que acabaram por não ser sensíveis às identidades culturais diversas dos alunos, fornecendo exemplos que não fazem parte do seu universo cultural, como neste caso de “Joaquim” com duas alunas cabo-verdianas:

Entretanto, chegados a mais um ponto do percurso, as alunas sentem dificuldades com os pontos cardeais colaterais. A questão é “Quais são os pontos colaterais que constituem a rosa-dos-ventos?” O professor ajuda as alunas a interpretar a expressão colaterais e a recordarem os pontos.

- Entre o sul e o oeste? Qual é? – ajuda o professor.

- Sul, este?! – questiona R..

- Sudeste?! – atira D..

- Sudoeste! – corrige o professor.

- Festival do Sudoeste! Nunca ouviste falar? – acrescenta o professor.

- Não, professor – responde a aluna.

Observámos, entretanto, apenas uma situação, nas aulas de Educação Física, que poderá mostrar, eventualmente, alguma insensibilidade a questões de diferenças de género:

O diálogo volta de novo à piscina. O professor diz que gostaria que os alunos tivessem ido à piscina municipal, pois preparou essa atividade para eles (numa quarta-feira à tarde, que não têm aulas) e não quiseram ir.

- Piscina?! Com os rapazes... de fato de banho?! Oh não, professor! – afirma a V..

O professor não comenta

Observámos ainda algumas situações em que o aluno não é incluído pelo professor nas atividades de aprendizagem, como se pode verificar nesta situação de aula de “Joaquim”:

Entretanto, haviam chegado Mg. e So., que faltaram na última aula. O professor não as integrou em qualquer grupo.

No decurso da investigação – e atendendo à flexibilidade que caracteriza um estudo de tipo etnográfico (Amado & Silva, 2013, pp. 147-149) – acabámos por observar a reação dos alunos às metodologias de ensino dos professores e codificámos as unidades de registo que vigoram na tabela 11 (em anexo). As metodologias de leitura e análise de texto, oralmente, com todos os alunos, e a projeção sistematizadora de análises com a ajuda de uma apresentação em *power point*, com explanação oral para todos e registo no caderno, com que “Maria” colocou em ação a sua estratégia, e a metodologia de leitura em voz alta de conceitos, questionamento, em geral para todos, sobre o conteúdo lido e explicação, seguido de exercícios de aplicação, propondo tarefas de trabalho de casa e corrigindo-as, estratégia de “Manuel” para levar os alunos a apreender conceitos, acabam por ter mais reações negativas por parte dos alunos da “turma vermelha”, com realce para as distrações, nas aulas de ambos os participantes, sobretudo nas de “Maria”, bem como para algumas situações em que nenhum aluno respondeu às questões de “Manuel”. Veja-se como exemplo de distração face à metodologia da leitura, esta situação de aula de “Manuel”:

Ja. conversa com E. e I., em voz baixa e em crioulo. Depois E. coloca auscultadores auriculares e começa a entoar cantiga/música em surdina.

Ou ainda esta situação reveladora de uma aula de “Maria”:

Depois a professora explicou, para todos, o conceito de tempo psicológico. Dois ou três alunos intervêm, outros ficam calados e três ou quatro conversam em surdina, distraídos.

De salientar ainda que registámos um número elevado de ocorrências em que a reação dos alunos desta turma foi ambígua, designadamente porque alguns alunos respondem às questões colocadas, sobretudo no caso das aulas de “Manuel”, e outros não, como se verifica nesta situação ilustrativa de uma aula deste participante:

Professor faz sucessão de perguntas para todos. Ja., Ar., N. vão respondendo. O professor explica para todos.

- Certo? – pergunta o professor para todos.

- Sim. – respondem alguns alunos em uníssono.

Trata-se do efeito, documentado na literatura, do modelo homogêneo e hegemônico da pedagogia expositiva sobre o enfadado trabalho do ainda ligeiramente persistente “ofício de aluno”, que pode fazer perder o sentido da aprendizagem e do trabalho de alunos e professores (Canário, 2005; Formosinho & Machado, 2009; Perrenoud, 1994). Por outro lado, a estratégia de “Joaquim”, de proporcionar noções básicas prévias sobre orientação e depois passar ao terreno, escolhendo como metodologia um *peddy paper*, que primeiro propôs aos alunos que o jogassem e depois, na última aula, os alunos tiveram que produzir um outro jogo de orientação, no caso, a “caça ao tesouro”, para os colegas jogarem, produziu mais reações positivas por parte dos alunos da “turma verde”, designadamente tendo-se registado vários momentos de envolvimento na tarefa, interesse e trabalho cooperativo entre os alunos, como se pode verificar nesta situação paradigmática:

Mar. explica algo à D., debruçando-se ambas sobre as folhas que têm.

O jogo começa. Alunos correm, um a um, até ao centro do pavilhão e levam “volantes” até ao seu canto e no final uma folha com códigos para decifrar pontos de referência no mapa.

Todos os alunos estão debruçados sobre as folhas e a escrever.

Ainda assim, alguns alunos da “turma vermelha” mostraram estar envolvidos e interessadas em alguns momentos das aulas de “Manuel”, que tiveram momentos em que os alunos ouviram com atenção o professor. De salientar algumas situações nas aulas dos três participantes, em que os alunos evidenciam satisfação clara por terem realizado ou concluído com êxito uma tarefa proposta pelo professor, como atesta a seguinte, numa aula de “Manuel”:

- O que é que este resultado nos diz? – pergunta o professor, para todos.

Ja. tenta resposta. O professor corrige conjuntamente com alguns alunos.

- Professor! A nossa turma é fixe: nós discutimos para chegar a resultado! – afirma o L., dirigindo-se ao lugar.

Na forma como justificam as suas metodologias, em geral, iguais para todos, os participantes partem de alguns pressupostos uniformizadores naturalizados entre os professores, como se pode verificar na tabela 12 (em anexo). O primeiro desses pressupostos é pensar que os alunos que frequentam o mesmo ano de escolaridade terão o mesmo conjunto de conhecimentos e competências básicas pré-requeridas e que, portanto, aprenderão todos da mesma maneira, como se vislumbra nesta passagem da entrevista a “Joaquim”, que, quando se pergunta se não poderia ter evitado usar certos vocábulos mais eruditos, responde o seguinte:

(...) neste caso estamos a falar de alunos africanos que já estão cá... pelo menos há dois anos, muitos até estão há mais tempo, penso que, no caso dos alunos desta turma, alguns até estão cá há mais tempo, porque têm família cá e já conheciam a nossa realidade... E – mal, assumo que incorretamente – partimos do princípio que eles até conseguem entender certas coisas, que são simples, um bocadinho por culpa própria, porque podíamos, de facto, utilizar uma linguagem mais básica. E outra, que também não nos pode ser imputada, porque, de facto, poderiam dizer, “oh professor...” E, de facto... fazem-no! Nem sempre, mas algumas vezes fazem-no! ...“Não entendi...” Como, por exemplo, a R. naquele caso, “forma, como?” Logo aí percebi que há dúvidas, não é?

Outro pressuposto é o de que, no lugar de pensar em estratégias alternativas, basta fazerem-se adaptações e reformulações do planeado ao longo do processo de ensino, como mostra claramente esta passagem da mesma entrevista:

Inv.: Tu pensaste noutra estratégia alternativa? O teu objetivo era que eles conseguissem interagir com o espaço e orientarem-se num contexto de natureza, não é? E conseguissem criar um *peddy paper*. Pensaste numa outra estratégia para chegar a esse objetivo, ou não?

Joaquim: Não, fui reformulando à medida que as aulas iam terminando, como acabei de te dizer, mas, porque a ideia era mesmo só fazer... o *peddy paper*. E até, o facto de terem alguma dificuldade fez com que eu reformulasse as etapas...

De salientar também o pressuposto de que se aprende ouvindo ou de que basta que a estratégia funcione para a maioria, como se atesta pelos seguintes excertos da entrevista com “Manuel”:

Inv.: (...) Na quarta aula observada, comesas por repetir a instrução de alguns conteúdos, por a F. ter manifestado dúvidas e teres pressuposto que outros também teriam. O que achas da hipótese de formar dois grupos – os que ainda não compreenderam os conceitos dados e os que já os apreenderam – e delinear tarefas diferentes, repetindo a instrução para os que ainda não aprenderam e propondo tarefas de aprofundamento para os que já aprenderam, para evitar que uns estejam à espera dos outros? Já pensaste nisso? [Pausa de 3 segundos]

Manuel: Haam... já pensei um pouco nesse assunto, já...! Haam, dando essa tarefa aos outros colegas, seria bastante interessante para a aprendizagem deles; eles poderiam, de facto, aprofundar os conhecimentos. Mas surgia um problema, aquilo que já falei há pouco, que utilizo nos exercícios, que é: a minha explicação pode não ser suficiente para os alunos que não perceberam; será útil os outros alunos que já perceberam acompanharem-me durante a minha explicação. Eu posso chamar a intervir, sempre que necessário, para explicar com as palavras deles ao colega aquilo que eu estou a dizer.

(...)

Inv.: E achas que essa estratégia foi eficaz para todos?

Manuel: Para a grande maioria, penso que foi.

Outras razões apresentadas para justificar as metodologias uniformizadoras prendem-se com a coerência com a estratégia já de si uniformizadora delineada ou também porque os alunos

parecem gostar da metodologia ou ainda, como refere “Maria”, porque uniformizar demora menos tempo:

Maria: O programa do ensino profissional é quase o do ensino regular, não é? No português é muito parecido! Não aprofunda alguns aspetos, mas em termos de quantidade de conteúdos, eles são praticamente os mesmos... Há flexibilidade... em tratá-los e em abordá-los. Este tipo de estratégias exige é muito mais tempo, tempo para os alunos...

Inv.: Exige mais tempo para os alunos poderem aprender esses conteúdos...?

Maria: Exatamente! Eu consigo rapidamente, entre aspas,... eu quero que este grupo faça isto, aquele, aquilo, aquele outra coisa... mas eles depois, trabalho mesmo deles, eles precisam de tempo! Por isso tentamos que a maneira de ensinar mais eficaz seja mais uniforme naquilo que fazemos...

Inv.: ...Demora menos tempo?

Maria: Pois, também!

Há ainda a salientar algumas contradições em que “Maria” acaba por incorrer quando reflete sobre a uniformidade ou a diferenciação do ensino, ao assumir a ineficácia da uniformização, mas não admitindo a consequência lógica da diferenciação. Por exemplo, quando se perguntou à “Maria” se entendia que a sua estratégia foi eficaz para todos os alunos, ela assume que não há nenhuma estratégia que seja eficaz para todos, deixando entender que a sua estratégia (imperfeita, como todas) é naturalmente tão indicada como outra, esquecendo que a consequência lógica do seu raciocínio seria que, então, teremos que desenhar estratégias diferenciadoras, adaptadas à diversidade de alunos que temos:

É assim: acho que não haja nenhuma estratégia que seja eficaz para todos, seja numa turma com características como o 2.º técnico de frio ou outra, e se calhar há ali miúdos que, efetivamente, por exemplo, em termos de oralidade, já não trabalham tanto, por exemplo, o B. que é muito calado, o Al... se calhar neste tipo de estratégia acabam depois por sobressair aqueles que têm mais à-vontade, que são mais desinibidos... De qualquer maneira... [sorri], ham, a oralidade numa língua também se aprende ouvindo, por isso... Mas para todos nunca é, não é?! Nunca podemos pensar que há uma estratégia que vai ser eficaz a 100%!

### **2.1.2. A diferenciação praticada e a diferenciação idealizada**

Apesar de os participantes terem privilegiado metodologias iguais para todos e para além de uma ou outra situação de organização da aula em pequenos grupos ou em trabalho individual, de uma ampla aceitação de verbalizações em crioulo (língua materna da maioria dos alunos), de algum questionamento dirigido ao aluno individual, de amplas situações demonstrativas de empatia com os alunos, de acolhimento e utilização de algumas intervenções individuais espontâneas e

até alguma sensibilidade a diferenças culturais, é verdade que também verificámos um conjunto de metodologias diferenciadas, que procuraram, pelo menos momentaneamente, atender às necessidades, características (designadamente culturais) e interesses dos alunos. Assim, encontrámos um número de ocorrências bastante elevado de ações, dos três professores, que procuram atender a necessidades linguísticas dos alunos, como revela este exemplo de uma aula de “Maria”:

Entretanto, a propósito da análise, F. (aluna muçulmana) pergunta o que é um monge. A professora explica recorrendo a sinónimos – “padre”, o masculino de “irmã”, “bispo”. A aluna tem dificuldade em compreender. Até que compreende com recurso a mais um sinónimo – “frei”.

Encontramos também variadas formas de instrução direta, variadíssimos momentos de esclarecimento individualizado de dúvidas, como atesta a seguinte situação no início da terceira aula de “Manuel”:

- Não estou a perceber esta matéria, professor! – diz F..
  - Já vamos ver! Já estudou? – pergunta o professor.
  - Um pouco... - responde a aluna.
  - Anotou as dúvidas? – continua o professor.
  - Não... - responde a aluna.
  - Então vamos começar a aula com uma revisão para esclarecer essas dúvidas – completa o professor.
- Chegam C., Je., Ar., B. e An..
- O professor esclarece dúvidas a F., em voz baixa, junto a ela.

E pouco depois, no decurso da aula, o professor presta auxílio direto à aluna, convidando-a a fazer o primeiro exercício da aula no quadro. Também observámos alguns processos de apoio individualizado, em forma de *scaffolding*, em que o professor auxilia o aluno em tarefas que não é ainda capaz de fazer (Lopes & Silva, 2010, p. 42), como este exemplo retirado da segunda aula observada de “Joaquim”, em que o professor

continua a tentar ajudar os alunos a identificar as fotografias, usando a estratégia de procurar pontos de referência que os alunos conheçam para depois os orientar no mapa.

Também reensino individualizado, como mostra o exemplo, retirado da segunda aula observada de “Manuel”:

- O professor volta a explicar a An. demonstrando no quadro e fazendo perguntas. An. vai respondendo.
- Percebido? – termina o professor.
  - Sim. – responde o aluno.

Encontrámos situações em que os professores abordaram o currículo a partir da experiência quotidiana dos alunos, como exemplificam estas duas situações da segunda aula de “Manuel”:

O professor coloca um problema concreto, da vida quotidiana: aquecer água numa panela para cozinhar. Dá a caneta à Je. E ajuda-a a resolver o problema, explicando através de pequenas perguntas, que a aluna vai respondendo. (...)

Dá outro exemplo de trocador de calor: cortar batatas em pedaços para cozerem mais depressa.

Encontrámos duas situações de diferenciação de tarefas. Uma delas estava, porém, relacionada com ritmos diferentes de execução da tarefa anterior, como atesta esta situação na segunda aula observada de “Maria”:

- Os que já passaram vão continuar a leitura à procura de um novo grupo de peixes!

Alguns alunos iniciam, então, uma leitura silenciosa.

A outra foi uma situação em que a mesma professora proporciona, na terceira aula observada, um momento de exercício de competências já razoavelmente adquiridas por um aluno, permitindo-lhe desenvolvê-las enquanto faz, oralmente, uma sinopse improvisada do filme “O pianista” para os colegas. Houve, entretanto, ajustamento de materiais e formas de abordagem que procuraram satisfazer o interesse dos alunos, como mostra o exemplo de uma das aulas de “Manuel”:

Durante a entrada na sala de aula, alguns alunos foram perguntando ao professor o que era aquilo (um maço de fotocópias) que estava em cima da sua secretária:

- Arranjei uma coisa mais prática, mais adequada àquilo que vocês querem... – explica o professor.

Estes materiais diferenciados, revelou “Manuel” numa conversa no final da primeira aula, resultam de uma reconstrução curricular, cujo programa, nas suas palavras, era muito exigente («muito semelhante ao programa de física e química», disse na altura), em que o professor selecionou mais conteúdos relacionados com ar condicionado, por ser a tecnologia que os alunos iriam utilizar mais nos seus países, e diminuiu os conteúdos sobre aquecimento, decisão que evidencia, por um lado, uma tentativa deliberada de reconstruir o currículo para o adequar aos alunos – aliás, apontada como necessária pela literatura (Roldão, 1999b, 2003; Sousa, 2007, 2010) –, mas, por outro, tal decisão pode ter privado os alunos do acesso ao conhecimento daquela outra técnica, problema colocado pelas atuais investigações de Michael Young (2010a, 2010b), revelando também uma categorização estereotipada das diferenças, pressupondo o professor que os alunos irão todos regressar aos seus países de clima tropical e não virão a trabalhar e a usar o conhecimento noutra local do globo, originando, como tem alertado a

investigação (Burbules, 1997; Sousa, 2007, 2010; Roldão, 2003), uma diferenciação segregacionista ou estratificadora. Como se pode ver na tabela 13, foram, porém, bastante mais as unidades de registo relativas a formas mínimas ou superficiais de diferenciação, enquanto atendimento a necessidades individuais momentâneas, do que aquelas que poderiam constituir uma verdadeira reconstrução do currículo, tida pela literatura como necessária (Roldão, 2003; Sousa, 2007, 2010), como seria uma genuína diferenciação de tarefas ou um ajustamento de materiais e formas de abordagem a pensar nas necessidades, características e interesse diferenciados dos alunos. Salvedade-se, talvez, as várias unidades registadas de atendimento às necessidades linguísticas e de ensino a partir da experiência dos alunos, que poderiam tomar parte de uma reconstrução sistemática e intencionalizada do currículo a pensar na diversidade de necessidades, características e interesses dos alunos.

**Tabela 13 - Unidades de registo de tipos de metodologia diferenciada**

	“Maria”	“Manuel”	“Joaquim”
Apoio individualizado	0	20	19
Esclarecimento individualizado de dúvidas	9	17	5
Atendendo a necessidades linguísticas	7	1	6
Partir da experiência quotidiana dos alunos	2	10	0
Reensino individualizado	2	3	0
Ajustamento de materiais e formas de abordagem que procuram satisfazer o interesse dos alunos	1	3	1
Instrução direta	0	5	0
Ensino tutorizado	0	3	0
Tarefas diferenciadas	2	0	0
Partir do interesse manifesto pela discussão	0	1	0

Por outro lado, discutimos com os participantes algumas oportunidades, desta feita, não aproveitadas de diferenciação curricular, como, por exemplo, com “Manuel”, a possibilidade de partir, indutivamente, de um contacto com a realidade prática e da descoberta de problemas conducentes a conceitos abstratos, progredindo, na esteira de Jerome Bruner (1998), de exemplos específicos para generalizações, do mais simples para o mais complexo, do concreto para o abstrato, do particular ao geral:

Inv.: Sim, sim! O que eu tinha pensado era até que ponto seria mais eficaz, mesmo para ensinar conceitos da física, uma estratégia em que se começaria com uma aula prática, de contacto com a realidade ou a partir de uma simulação da realidade, começando com casos concretos, com o intuito de criar a necessidade nos alunos de saberem como funcionam as coisas, conduzindo-os assim à explicação teórica. Será que os alunos não poderiam aprender assim melhor os conceitos?

Manuel: Pois, eu estou a perceber: vamos colocar o problema real e agora vamos procurar soluções teóricas para este problema.

Inv.: Nunca fizeste isso?

Manuel: Não, por acaso nunca fiz isso com eles... Haam...

Forma de aprendizagem que alguns dos seus alunos acabaram por revelar, na última aula observada, ser do seu interesse, mas que o professor não aproveitou:

- Professor! Quando é que vamos para as oficinas fazer estas coisas? – pergunta Ar..

- Quando lermos isto! – responde o professor.

- Isto tudo?! – pergunta alguém.

(...)

C. pergunta ao professor quando vão para o laboratório fazer experiências. Professor diz que não está previsto no programa da disciplina.

Mesmo tratando-se de uma adequação curricular, em que se tornariam mais acessíveis e significativos para os alunos os conteúdos, ainda que dentro do modo homogéneo de ensino, e não uma diferenciação, que romperia com esse modo, equacionando o currículo do lado do sujeito (Roldão, 1999b, p. 58), ainda assim o professor não a previu. Outra oportunidade não aproveitada de diferenciação teria sido dirigir, deliberadamente, questões a alunos com mais dificuldades ou, então, a alunos mais seguros dos conteúdos, que pudessem ajudar a esclarecer os colegas, embora tenham ocorrido situações em que os participantes revelaram não ter pensado nisso:

Inv.: E quando diriges questões aos alunos, individualmente, usas algum critério para os seleccionar ou é aleatório?

Manuel: Quando dirijo questões aos alunos, normalmente é aleatório... apenas para ver como é que eles respondem, se de facto aprendem o que estava ali escrito, se sabem explicar...

Por vezes houve mesmo situações em que alguns alunos necessitariam de reensino de determinado conteúdo pré-requerido para as aprendizagens do momento, constituindo-se em mais uma oportunidade não aproveitada de diferenciação, como “Manuel” acaba por concordar:

Inv.: Na quarta aula, a Je. estava a ler e teve algumas dificuldades em ler certas unidades de medida, o que fez depois com a tua ajuda. Não achas importante, nesses casos, delinear uma estratégia de

aprendizagem específica para a aluna aprender, neste caso, unidades de medida? Não será importante para o aluno recuperar estas aprendizagens mais básicas?

Manuel: É. De facto é importante.

Situações houve também em que, por exemplo, “Manuel” poderia ter aproveitado discussões entre alunos sobre a temática abordada, mas que entendeu como ruído perturbador da aula expositiva, interrompendo-a:

Os alunos começam a conversar entre si, alguns, pelo menos, sobre o tema, provocando algum ruído. O professor bate com a caneta na secretária e diz:

- Vamos lá!

Discussões essas, que os alunos revelaram constituir uma forma privilegiada e desejada de aprendizagem, embora não aproveitada pelo professor “Manuel”, na segunda aula observada:

- O que é que este resultado nos diz? – pergunta o professor, para todos.

Ja. tenta resposta. Professor corrige conjuntamente com alguns alunos.

- Professor! A nossa turma é fixe: nós discutimos para chegar a resultado! – afirma o L., dirigindo-se ao lugar.

O professor não se pronuncia. Tenta avançar com a resolução de exercícios. O aluno dirige-se ao investigador e repete a ideia. Este acena-lhe com a cabeça e sorri, em sinal de concordância.

Com “Maria” verificámos a possibilidade de uma marcação diferenciada de T.P.C., conforme a necessidade dos alunos ou da construção do sumário por cada aluno após cada aula e depois discutido em grupo turma, mostrando a participante abertura a tais possibilidades:

Maria: Também é interessante! A perceção do que cada um tem do que fez na aula...

Inv.: Portanto, seriam pequenas coisas que se podem fazer?

Maria: Sim, são pequenas coisas que se podem fazer, para saber até que ponto cada um esteve atento, do que cada um apreendeu, provavelmente nem todos valorizarão a mesma coisa...

Verificámos também que a organização do trabalho em grupo poderia ter sido uma alternativa à organização em grupo turma, visando uma aprendizagem mais eficaz:

Inv.: (...) Tu organizaste a sala de aula, em todas as aulas que observei, sobretudo em grupo turma (...)

Maria: Sim.

Inv.: Porque é que decidiste organizar assim a sala de aula e porque nunca houve um trabalho de grupo, por exemplo?

Maria: Nunca houve um trabalho de grupo, pois não!...Hee

[pausa de cerca de 5 segundos]

Inv.: Tem a ver com a estratégia que tu delineaste!

Maria: Sim, se a estratégia era, sobretudo, oral, fazia sentido ser assim. Hee... Se bem que agora pensando podia ser também em trabalho de grupo. Podia ter destinado metade da aula a cada grupo tentar sozinho trabalhar uma parte do capítulo e depois irmos discutindo numa segunda parte da aula oralmente. Também poderia ter sido, de facto.

Também verificámos na primeira aula observada de “Maria”, que, ao invés de uma metodologia expositiva sobre a passagem do Padre António Vieira por Cabo Verde, poderia ter sido mais eficaz os alunos cabo-verdianos terem tido outro protagonismo, dado o empolgação verificado quando surgiu a palavra “Cabo-Verde”, como se depreende nestas duas situações da primeira aula observada:

O vídeo foi exibido e os alunos seguiram atentamente. Durante o vídeo fez-se referência a Cabo Verde, mais concretamente a uma igreja onde Vieira teria pregado, a igreja Velha, na cidade da Praia. Alguns alunos reagiram entreolhando-se com acenos de cabeça, que expressavam satisfação, e um ou dois proferindo em surdina a expressão “Cabo Verde!”.

Terminada a exibição do vídeo, a professora fez, oralmente, uma referência a Cabo Verde, mostrando brevemente a sua importância histórica e geográfica. Entretanto, dois alunos ficaram a debater entre si a localização exata da referida igreja na cidade da Praia. A professora interveio perguntando:

- O que se passa?

Ao que os alunos pediram desculpa e a professora prosseguiu. (...)

A professora voltou a referir Cabo Verde, explicando a sua importância geoestratégica no comércio triangular, com algum pormenor, explicação que os alunos seguiram atentamente.

A professora acabou por concordar que os alunos cabo-verdianos poderiam ter feito um trabalho preparatório sobre a passagem do Padre António Vieira por Cabo Verde para apresentarem aos colegas, ao invés ter sido explicitado pela professora:

Inv.: (...) A minha questão é esta: como é que eles aprenderiam melhor – sendo eles a fazer esse trabalho sobre a passagem do Padre António Vieira por Cabo Verde ou sendo tu, através de um momento expositivo, a explicar esse facto?

Maria: Acho que seria se fossem eles a envolverem-se. Até a perceberem a informação e a forma de a transmitirem.

Inv.: Teria sido mais eficaz?

Maria: Sim sim.

Deste debate com os participantes sobre as oportunidades não aproveitadas de diferenciação curricular sobressai, por um lado, a sua concordância relativamente às possibilidades aventadas, mas também, por outro, alguma naturalidade pelo facto de elas não terem sido aproveitadas, o que nos remete para o fenómeno da naturalização de uma organização pedagógica homogénea e

uniformizadora, conforme sugere a literatura (Barroso, 2001; Canário, 2005; Formosinho & Machado, 2009).

Um último aspeto que pode «assentar, predominantemente, em discursos e comportamentos dirigidos uniformemente a toda a turma, ou, então, em discursos e comportamentos diferenciados, que visem o apoio à superação das dificuldades e à progressão da aprendizagem por parte de cada aluno» (Sousa, 2010, p. 157) são as práticas de avaliação (cf. tabela 14).

**Tabela 14 - Unidades de registo de práticas de avaliação**

		“Maria”	“Manuel”	“Joaquim”
Instrumentos de avaliação	o mesmo para todos	14	61	2
	diferenciados	0	0	0
Tipo de feedback	especifica como melhorar a aprendizagem	17	67	24
	genérico	15	29	30
	não existência	1	0	1

Percebemos que os professores utilizam o mesmo tipo de instrumento para recolha de informações acerca da aprendizagem dos alunos, aplicados de modo uniforme, igual para todos, ora através de fichas de trabalho, ora de exercícios individuais ou, sobretudo, de questões orais, como é ilustrativa a seguinte situação de uma aula de “Manuel”, que utiliza o questionamento para procurar certificar-se que os alunos estão a apreender os conceitos através da leitura:

O professor interrompe a leitura e refere que o C. esteve a ler sobre refrigeração e depois pergunta para todos:

- O que entendem por refrigeração?

Observámos também de que modo os participantes forneciam *feedback*, ou seja, de que modo prestavam informações aos alunos sobre o seu desempenho ou compreensão do que era ensinado, cientes de que «o feedback eficaz tem uma função de ensino» (Lopes & Silva, 2010, p. 47). Constatámos que em bastantes situações o *feedback* foi no sentido de especificar como o aluno poderia melhorar a sua aprendizagem, embora algumas vezes tenha sido genérico e em duas situações os alunos ficaram sem qualquer informação sobre a sua atividade.

Algumas das razões que os participantes apresentaram para justificarem as suas metodologias e ações são, de facto, tendencialmente mais diferenciadoras ou aproximam-se de uma preocupação diferenciadora (cf. tabela 15), ainda que não o tenham referido de modo nem explícito, nem

**Tabela 15 - Unidades de registo de razões tendencialmente mais diferenciadoras para justificar o ensino praticado**

	“Maria”	“Manuel”	“Joaquim”
atender a necessidades linguísticas	3	3	3
atender a necessidades de aprendizagem	2	4	1
atender a características culturais	4	0	0
atender a necessidades sociais	2	0	1
atender aos interesses dos alunos	0	3	1
para se auxiliarem mutuamente	0	0	1
diferenciação por razões não estritamente didáticas	2	0	1
categorização estereotipada das diferenças	5	6	1

inequívoco. Assim, os três participantes apresentam como razões principais para justificar as suas ações, antes de mais, atender a necessidades linguísticas dos seus alunos e a necessidades de aprendizagem, conforme se pode ver na tabela seguinte. As necessidades linguísticas são uma razão para “Maria” justificar o ter concedido tempo para todos os alunos efetuarem as tarefas e, sobretudo, para lhes pedir constantemente que falassem em português em lugar de crioulo, para “Manuel” ter utilizado a leitura em voz alta para todos e, sempre que possível, por todos, e para “Joaquim” ter tido um enorme cuidado na explicação de vocábulos mais difíceis ou de alguns conceitos da Geografia ou da Matemática no seu *peddy paper*. As necessidades gerais de aprendizagem foram invocadas por “Joaquim” para dar um apoio mais individualizado a todos os alunos, por “Manuel” para solicitar a certos alunos que fossem realizar exercícios no quadro sob o seu auxílio, para ter implementado, por vezes, tutoria entre pares e para organizar tarefas de pesquisa guiada com questões para certos alunos com mais dificuldades, e por “Maria” para justificar o visionamento de vídeos, mais adequado a perfis de aprendizagem de certos alunos. De notar que apenas “Maria” acabou por justificar a valorização de relatos sobre costumes de São Tomé, as referências mais detalhadas a Cabo Verde, a valorização do crioulo e a aprendizagem da origem etimológica de certos vocábulos e a liberdade que concedeu aos alunos para declamar e interpretar poemas de autores dos seus próprios países (São Tomé e Príncipe, Cavo Verde e Guiné-Bissau) com o intuito de valorizar características culturais dos alunos. Os participantes também invocaram as necessidades sociais para permitir certas falhas (por exemplo, de trabalhos de casa) ou o interesse dos alunos para certas decisões didáticas diferenciadas que tomaram. No entanto, destaca-se que “Maria” e “Joaquim” justificaram

determinadas atividades mais diferenciadoras com razões não estritamente didáticas, como seja atribuir uma tarefa diferente a um aluno por ele estar distraído e, assim, ora admoestá-lo, ora evitar que perturbe a aula, ou ainda, no caso de “Maria”, ter sugerido uma situação de leitura individual silenciosa a alguns alunos, apenas para que «não começassem a dispersar» enquanto os outros ainda procediam a registos no caderno. Há ainda um conjunto de razões que envolvem categorizações estereotipadas das diferenças. Assim, “Joaquim” supõe que (*todos*) «os africanos» têm dificuldades linguísticas. “Manuel” supôs que todos os alunos da “turma vermelha” (*todos* africanos, à exceção de um) necessitariam da metodologia de leitura em voz alta para melhorar as suas supostas iguais dificuldades linguísticas, supôs que pelo facto daqueles alunos serem africanos não necessitariam tanto de aprender técnicas de frio, mas mais de ar condicionado, ou ainda que seria perda de tempo ensinar-lhes conceitos prévios, que já deviam estar aprendidos, mas não estão, pelo facto dos alunos terem provindo de sistemas de ensino mais deficitários, inviabilizando assim o ensino do que está previsto num currículo comum a todos (Roldão, 2003; Young, 2010b). No caso de “Maria”, recorre ao estereótipo de que «temos alunos P.A.L.O.P.’s e eu quero que eles trabalhem a oralidade» e é mais fácil esclarecer conceitos oralmente «do que estar a mandá-los [alunos africanos] consultar um dicionário», ou que a exigência é diferente num curso profissional, «porque se calhar, se fosse do ensino regular a exigência tem que ser outra, porque eles também têm outro percurso a fazer», ou ainda o estereótipo de que é necessário conceder mais tempo

para os P.A.L.O.P.’s. Mais para os guineenses, que se nota que têm dificuldades acrescidas. Mas no geral... para os P.A.L.O.P.’s...

Quisemos saber que conceções tinham os participantes sobre a diferenciação curricular. A “Maria” tem uma conceção não muito clara de diferenciação curricular, uma vez que a define indistintamente, ora como adaptação do currículo ao grupo turma, com características diferentes de outra turma, ora como adaptação às especificidades do aluno:

Maria: Aí sim. Há uma diferenciação curricular... há...conteúdos, tópicos que eu abordei naquelas aulas que eu, com outros alunos, provavelmente, não abordaria. Há uma diferenciação. Até pelos exemplos, a explicação gestual...

Inv.: O que é que tu entendes por diferenciação curricular?

Maria: Diferenciação curricular é, de alguma forma, adaptar o currículo às necessidades específicas do aluno, de uma turma...

Ao empregar a expressão “adaptar o currículo”, não é claro também que tenha consciência da

diferença entre o conceito mais abrangente de adequação curricular, em que se age sobre o currículo para o adaptar aos alunos, e o conceito mais específico de diferenciação curricular como desenvolvimento do currículo comum tendo mais em conta as especificidades de cada aluno ou grupo de alunos (Roldão, 1999b, p. 58). Mas admite que diferenciar implica uma reconstrução do currículo, ao nível dos conteúdos, com base nas “características de personalidade” dos alunos e naquilo que eles “valorizam”, portanto, também com base nos seus interesses, um pouco em linha com a perspectiva de Carol Tomlinson (2008a; Tomlinson & McTighe, 2013) de uma instrução em que se diferencia conteúdos (o mínimo indispensável), o processo, o produto e o ambiente de aprendizagem. “Manuel”, naturalmente pela sua formação parca em pedagogia e sem ter envolvido qualquer contacto com as Ciências da Educação, mostrou não dominar o conceito, mas acabou por afirmar a individualização do ensino ao longo das aulas como uma forma de diferenciação e apresentou até uma definição de diferenciação curricular, de nível micro, sintética, mas consonante com a filosofia subjacente à diferenciação curricular, como se pode ver por este excerto da sua entrevista:

Inv.: Achas que estas situações de ensino poderão ser consideradas exemplos de diferenciação curricular – ensinar de forma diferente consoante as características dos alunos?

Manuel: Sim, acaba por acontecer, apesar de acontecer poucas vezes e talvez não utilize isso com essa consciência, acabo por fazer, inconscientemente, um ensino individualizado.

Inv.: O que entendes por diferenciação curricular?

Manuel: Haam... Será então ensinar de maneira diferente conforme aquilo que o aluno precisa no momento... É basicamente isso.

“Joaquim” entende que a diferenciação do ensino implica, aliás em consonância com a literatura (Tomlinson, 2008a; Tomlinson & McTighe, 2013), uma diferenciação de conteúdos, tarefas e critérios de avaliação, com o intuito de almejar os mesmos objetivos, mas é algo que, no seu entender – e em consonância com boas práticas propostas, por exemplo, por Maria do Céu Roldão (2010b), de um ensino estratégico –, se planeia antecipadamente, com base em informação que se tem sobre necessidades específicas de certos alunos e, portanto, em que se projetam metodologias adequadas a esses alunos, ao passo que um apoio individualizado, não previsto, durante a aula, não considera como sendo diferenciação:

Joaquim: (...) quando penso em diferenciação curricular penso mesmo em conteúdos e tarefas diferentes para chegar à mesma competência. Neste módulo, como falamos, já não o vi tanto como necessidade de diferenciação curricular, foi mais intervenções que eu achei...

Inv.: ...Que não considerarias propriamente diferenciação curricular...

Joaquim: ...Não foi meu objetivo, penso eu, neste caso, diferenciar mesmo... com exercícios diferentes, porque toda a gente teve as mesmas tarefas. (...)

Joaquim: (...) Cá, tive que, aliás como tivemos uma conversa no início do ano, os critérios de avaliação que eu estava habituado a trabalhar, tive que os reformular, perante a realidade que eu tinha. Hum...

Inv.: Isso já é... diferenciação?

Joaquim: Já, já.

Ainda ao nível das conceções, os três participantes acabam por admitir a ineficácia da uniformização e a conseqüente necessidade da diferenciação e até a sua possibilidade de implementação, porque admitem que há características diferenciadoras dos alunos que são pedagogicamente relevantes e que, portanto, devem ser conhecidas, e tanto “Maria” como “Joaquim” admitem mesmo vir a diferenciar o ensino (cf. tabela 16). Quando se pediu, durante a entrevista formal, um comentário à ilustração “currículo pronto-a-vestir” (cf. anexo 3 do “guião geral de entrevistas”, tabela 4, em anexo), todos os participantes foram unânimes em reprovar o «currículo uniforme – pronto-a-vestir de tamanho único» – conhecida expressão de João Formosinho (1991, cit. in Roldão, 1999b, p. 41) – e a salientar a necessidade da diferenciação, como se vê neste excerto da entrevista com “Joaquim”:

Joaquim: Penso que ele pretende mostrar que muitas vezes é necessário a diferenciação curricular, porque nem sempre, neste caso a peça de roupa, se ajusta às características individuais da pessoa que a utiliza. Daí ser necessário, perante o individuo que nós temos à nossa frente, adaptar, para, neste caso, personificar a t-shirt ou a camisola que sirva à individualidade, ao aluno.

A ineficácia da uniformização é notoriamente assumida pelos três participantes, como são ilustrativas estas passagens das entrevistas, respetivamente, de “Maria” e “Manuel”:

Inv.: Portanto, achas que não há nenhuma estratégia eficaz para todos...

(...)

Maria: É impossível! Eu penso que em qualquer contexto é impossível haver uma estratégia que digamos assim: “isto vai funcionar para os 25 alunos que eu tenho na sala!”. Isso é utópico.

Manuel: No módulo anterior, experimentei outra estratégia: consistiu essencialmente em fazer eu a apresentação dos conteúdos. Ou seja, eu levava a apresentação em *power point* e explicava os conteúdos aos alunos. O que acontecia é que, quando lhes dava oportunidade de falarem ou de escreverem, eles não sabiam os conceitos ou, pelo menos, tinham imensa dificuldade em falar... o próprio nome do conceito, eles não conseguiam explicá-lo.

Esta última passagem revela explicitamente o que muitos autores identificam como uma

«pedagogia ótima», na expressão de João Formosinho e Joaquim Machado (*ibid.*, p. 24), uma pedagogia transmissiva que «está na origem da indiferença da escola às diferenças dos alunos», segundo Rui Canário (2005, p. 77).

**Tabela 16 - Unidades de registo de concepções de diferenciação curricular**

		“Maria”	“Manuel”	“Joaquim”
	assunção da necessidade da diferenciação	13	9	24
	assunção das diferenças	8	6	10
	assunção da ineficácia da uniformização	7	4	8
	assunção da possibilidade da diferenciação curricular	3	2	7
	intenções diferenciadoras	5	0	4
	categoriação estereotipada das diferenças	1	4	0
difícil de implementar	implica muito trabalho	1	2	3
	demasiados alunos na turma	0	2	4
	exige mais tempo	3	0	0
	programas extensos	0	0	2
	impossível individualizar o ensino	0	0	1

No entanto, “Maria” e sobretudo “Manuel” verbalizam categorizações estereotipadas das diferenças. Além disso, todos os participantes afirmam que a diferenciação curricular é difícil de implementar, antes de mais porque implica muito trabalho, para “Manuel” e “Joaquim” porque há muitos alunos por turma, “Maria” alega que exige mais tempo para preparação e “Joaquim” que os programas são extensos ou mesmo que é impossível individualizar o ensino.

Os três participantes atribuíram maior relevância pedagógica à língua e aos problemas alimentares, como características diferenciadoras dos alunos. “Joaquim” e “Maria” apontaram também a cultura, a etnia, os fatores ambientais e as N.E.E.. “Manuel” e “Maria” consideraram que os professores devem ter em conta ainda o tempo que os alunos necessitam para aprender e “Maria” considera a classe social relevante. Nenhum dos participantes referiu como características pedagogicamente importantes, nem a raça, nem a religião, nem a sexualidade ou orientação sexual. Já entre as características que os participantes apontaram como menos relevantes para a ação pedagógica encontram-se, para “Manuel” e para “Joaquim”, o género,

para “Joaquim”, a sexualidade e a orientação sexual, para “Maria” e “Manuel”, a raça, para “Manuel” e “Joaquim”, a etnia e a classe social, para “Maria” e “Manuel”, as aptidões ou capacidades dos alunos ou ainda, para “Joaquim” não são relevantes nem a idade e maturidade nem a religião, e “Maria” não reconhece importância aos estilos de aprendizagem.

## **2.2. Uma ténue e pouco conscientizada tentativa de educação multicultural**

No que respeita à implementação de uma educação multicultural seguimos as cinco dimensões propostas por James Banks (2009b; 2010) e encontramos algumas situações em que os professores englobaram nas suas metodologias – uns de forma mais consciente, outros menos – algumas ações nesse sentido. Assim, no que toca à integração de conteúdos de outras culturas presentes na escola, como os cabo-verdianos, quase metade da “turma vermelha”, “Maria” fez referência detalhada, na primeira aula, a Cabo-Verde e à sua importância geoestratégica no comércio triangular, com algum pormenor, explicação que os alunos seguiram atentamente. Após a resolução de uma ficha de trabalho com a identificação pela professora, em conjunto com os alunos, dos temas principais do Sermão de Vieira – corrupção, falsidade, exploração dos outros – assim que a professora se referiu a corrupção alguns alunos referiram-se à existência hoje de corrupção em muitos países africanos. A professora e os alunos teceram considerações também sobre a exploração dos escravos havida em tempos, em que muitos alunos participaram no diálogo de grande grupo e os que não participaram, pareciam atentos. De qualquer modo, esta tipologia de integração de conteúdos encaixa-se numa abordagem descrita por James Banks (2013) por abordagem da adição ou abordagem étnica, que permite aos professores acrescentar conteúdos ao currículo sem o reestruturar, tomando-lhes pouco tempo, pouco esforço e planeamento ou treino. Exemplo de uma abordagem transformativa, mais suscetível de fazer atingir os objetivos da educação multicultural – uma vez que permite que os alunos encarem os conteúdos a partir das várias perspetivas étnicas e culturais, permitindo uma infusão de perspetivas, quadros de referência e ideias que alargará a compreensão dos alunos face a um determinado conteúdo (Banks, *ibid.*) –, é a integração de danças tradicionais da Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Cabo-Verde, que “Joaquim” diz ter feito no módulo curricular de “Dança”:

Joaquim: (...) por exemplo, a *puita*, que é típica de São Tomé... Dancei... Aliás, a primeira experiência que eu tive com esse estilo musical foi com os alunos do 2.º TPA, guineenses. Não há nenhum santomense naquela turma, só há cabo-verdianos e guineenses, e foram eles que me

mostraram... Porque é algo que eles fazem desde tenra idade, na rua, em qualquer momento, veem os pais, os avós, os vizinhos, toda a gente naquele ambiente de festividades. (...)

Inv.: Há algum conteúdo que poderias ensinar na tua disciplina, especificamente, conteúdo que fosse específico das culturas presentes na escola?

Joaquim: Há, sem dúvida. As questões ligadas com a expressão, a dança. Isso sem dúvida. Lá está, que eu acabei por fazer! Porque o resto acaba por ser muito universal...

Mas identificámos outras oportunidades não aproveitadas de integração de conteúdos, numa lógica transformativa do currículo, nomeadamente no que respeita à atividade preparatória do *peddy paper*, realizada na primeira aula de “Joaquim”, que consistiu em identificar locais e monumentos num mapa da cidade circunvizinha à escola e que introduz alguma desvantagem para os alunos cabo-verdianos e santomense da “turma verde”, que se encontram a residir nos núcleos de alojamento da escola (há um ano e meio) e não têm tanto contacto, como os alunos portugueses, com a cidade, quando o professor poderia ter incluído outras referências culturalmente sensíveis, como se pode verificar nesta reação do aluno santomense, neste momento da terceira aula observada:

- Qual é a serra que conseguem ver daqui? – pergunta o professor para todos. – Esta é mais difícil – concede o professor.

- Serra dos Paços – responde Gu..

- Muito bem! – confirma o professor. – E aquela? – pergunta, apontando noutra direção.

- Bornes! – outra vez Gu..

- Temos um residente, que sabe os nomes das serras! – refere o professor.

- Temos desvantagem, professor! – queixa-se A. (santomense).

Alguns alunos fazem comentários em crioulo.

- Por isso é que tentei fazer equipas mistas... - justificou-se o professor.

A este propósito, “Joaquim” viria a justificar a sua estratégia, pressupondo que iria ter todos os alunos na sua aula para que pudesse ter feito grupos heterogéneos, o que acabou por não acontecer. E ao refletir sobre a possibilidade de atingir os mesmos objetivos utilizando uma atividade de orientação incluindo, além de pontos da cidade circunvizinha à escola, também sítios típicos de Cabo Verde, acaba por aceder que isso talvez tivesse funcionado melhor para todos:

Joaquim: Hum... Possível, seria possível. Agora teria que ser apresentado de outra forma porque... (...) é uma realidade completamente desconhecida para alguns. Para eles seria mais fácil e conseguiria fazer-se facilmente uma prova do género. Agora teria que ter em atenção que para alguns era completamente território desconhecido. Daí não poder fazer apenas por interpretação de mapas.

Inv.: Mas não foi o que aconteceu, de forma inversa?

Joaquim: Penso que não...

Inv.: Para a maioria, não era desconhecido...? Não era uma cidade desconhecida, em que tinham que identificar aquele monumento, naquele sítio...

Joaquim: Poderá ter acontecido, mas...sinceramente...

Inv.: Não achas que (...) nós pressupomos que aquilo é uma coisa óbvia... tu, por exemplo, estás nesta cidade há menos tempo que eles e reconhecias facilmente aquilo.

Joaquim: Sim, sim e eles, penso que também. Acho que não estou... Mas lá está... eles vão com alguma regularidade à cidade. Agora, o problema é que vão exatamente aos mesmos pontos...

Inv.: ...E será que prestam atenção?

Joaquim: E daí limitar um bocadinho o reconhecimento do espaço. (...)

Inv.: A minha questão era: para atingir os mesmos objetivos podia ter sido mais eficaz para estes alunos? (...) Em termos de motivação para aprender, achas que poderia ter tido mais significado para todos?

Joaquim: Sim, sem dúvida. Eu é que já não tenho mais aulas, mas provavelmente era uma excelente ideia para desenvolver numa próxima aula. Dar-me-ia mais trabalho, porque também teria que fazer uma pesquisa desse espaço, mas seria muito interessante, seria, de facto, sim senhor.

Noutra situação poderia ter havido a integração do próprio crioulo, falado pela maioria dos alunos da “turma verde”, numa oportunidade de todos compreenderem o surgimento da língua e até os alunos portugueses aprenderem algumas palavras, durante uma atividade de orientação, conforme “Joaquim” concede:

Inv.: Na última aula que observei, quando um grupo de alunos estava a falar crioulo, tu disseste, de forma simpática, a agradecer, ao A., que o enigma (eles estavam a construir o enigma, não é?, para aplicar aos outros), que o enigma podia ser em crioulo. Em vez de um tradicional enigma (...), não poderia ter sido um enigma mesmo em crioulo para que os outros tentassem decifrar?

Joaquim: Sim, poderia, se tivéssemos, por exemplo, a ajuda daquela primeira aula em que tivemos aquela atividade onde tínhamos que decifrar... Claro que tínhamos que ajudá-los, porque senão o enigma teria mesmo sido indecifrável [rindo], porque eles não conseguiam entender... Mas, sim, poderia, claro que poderia!

Inv.: Isso não poderia ter sido uma forma de integrar características dos alunos no currículo?

Joaquim: Sim.

Inv.: Ou isso já extravasa um bocadinho o âmbito da tua disciplina?

Joaquim: Não, não. Poderia ser, porque um dos objetivos inerentes a esse módulo é mesmo desenvolver a questão cultural e, lá está, dependendo um bocadinho da especificidade de cada módulo, neste caso concreto seria uma excelente iniciativa, uma excelente ideia, poderia fazer-se...

Quanto “Maria”, apesar de ter concedido que os alunos africanos terão uma maior capacidade de compreender, comparativamente com os alunos portugueses, por exemplo, a imposição de ritmos e horários de trabalho aos índios do Brasil, poderia ter aproveitado melhor o facto do Padre

António Vieira ter pregado na Igreja Velha, na cidade da Praia, em Cabo Verde, já que praticamente metade da “turma vermelha” era constituída por alunos cabo-verdianos, que mostraram natural entusiasmo a essa referência:

Durante o vídeo fez-se referência a Cabo Verde, mais concretamente a uma igreja onde Vieira teria pregado, a igreja Velha, na cidade da Praia. Alguns alunos reagiram entreolhando-se com acenos de cabeça, que expressavam satisfação, e um ou dois proferindo em surdina a expressão “Cabo Verde!”.

Terminada a exibição do vídeo, a professora fez, oralmente, uma referência a Cabo Verde, mostrando brevemente a sua importância histórica e geográfica. Entretanto, dois alunos ficaram a debater entre si a localização exata da referida igreja na cidade da Praia. A professora interveio perguntando:

- O que se passa?

Ao que os alunos pediram desculpa e a professora prosseguiu.

No entanto, acaba por conceder que poderia ter explorado melhor determinadas situações na perspectiva dos alunos africanos da “turma vermelha”, que tinha nas suas aulas sobre o Sermão do Padre António Vieira, e incluído exemplos e vocabulário culturalmente mais sensível, numa clara consciência, ao nível das conceções, embora não se tenha visto tanto na ação, da necessidade de reconstruir o currículo no sentido de o diferenciar para promover uma aprendizagem significativa para todos os alunos, conforme propõe a literatura (Roldão, 2003; Sousa, 2007, 2010):

Inv.: (...) até na perspectiva deles...?

Maria: Sim... (...) Aliás, os cabo-verdianos são o exemplo de que, aparentemente, quando, há luz dos preconceitos da época, os seres humanos não poderiam misturar-se, veio depois a surgir um cruzamento... um ponto de encontro entre a Europa, África e América... até pelo ponto geográfico em que eles estão, não é?! Sim, poderia, sem dúvida! É que há coisas que surgem no desenrolar da aula e que nós nem temos bem a noção de que aquilo até poderia ser aproveitado...

Outra oportunidade não aproveitada de integrar no currículo conteúdos culturalmente adequados aos alunos foi numa situação da primeira aula observada de “Maria”, em que usa Frank Sinatra para exemplificar a visibilidade pública que o Padre António Vieira teria na altura, que, no entanto, nenhum dos alunos conhecia, quando deveria ter apresentado um exemplo do seu universo cultural, como sugere a literatura (Banks, 2009b, p. 15) e a própria concede:

Maria: Se eles não sabem quem foi Frank Sinatra, não sabem a visibilidade que ele teve, a referência que ele é! Então também já não vão perceber a comparação que eu estou a fazer com o Padre António Vieira!

Inv.: São referências culturais, não da cultura do aluno, mas importantes para ele perceber...

Maria: Se calhar, se eu tivesse falado de Nelson Mandela ou Cravinho Lopes... Até me está a ocorrer... Indo às personalidades da cultura deles encontraria pessoas que faria com que eles percebessem o que eu queria, que é a exposição pública, a referência pública que aquelas pessoas eram.

Ao nível das conceções, “Maria” encara a integração de conteúdos multiculturais ao nível da abordagem da adição ou étnica (Banks, 2013), aliás coerente com a sua prática, tendo compreendido, de uma forma clara, a necessidade de dar atenção ao contributo de alunos de outras culturas, reforçar referências culturais e proporcionar um enriquecedor diálogo intercultural, como se pode verificar neste excerto da entrevista:

Inv.: Na segunda aula que observei, na sequência da parte dos “pegadores” os alunos começaram a falar, porque, entretanto, a conversa evolui para a fauna e a flora de Cabo Verde, sobre os costumes, sobre o vinho de palma, o Ar. muito entusiasmado a explicar isso.

Maria: Sim.

Inv.: Tu ouviste muito atentamente e depois disseste: “já aprendi alguma coisa hoje convosco!” Porque é que fizeste isto? Porque dissestes isto?

Maria: Porque acho que é importante eles perceberem... É assim: estes miúdos vêm para um contexto totalmente diferente. E inconscientemente, nós adotamos sempre a postura de que somos o europeu, ocidental, sabedor, civilizado! Inconscientemente! No nosso dia-a-dia, no nosso trato com eles – inconscientemente. E acho que é importante eles terem a noção de que... O nosso contexto é diferente, o deles é diferente, mas um não tem que ser melhor ou pior do que o outro e é importante valorizar as coisas que eles sabem e deixá-los recordar um bocadinho aquilo que era a vida deles antes de virem para aqui.

Inv.: Achas que o professor pode aprender alguma coisa com o aluno?

Maria: Então não pode! [riso]

Inv.: E principalmente nestes casos em que os alunos vêm de contextos culturais muito diferentes...

Maria: E a perspetiva que eles têm das coisas é muito diferente da nossa. Se calhar nós valorizamos coisas que para eles são banais e se calhar por isso também se geram alguns conflitos, porque para nós há coisas que são muito importantes e para eles não são tão importantes e depois chocamos.

No entanto, ao ser questionada sobre que conteúdos multiculturais poderia integrar no currículo, “Maria” vai além da sua prática e faz interessantes propostas de intenção no âmbito de uma abordagem transformativa do currículo (*ibid.*):

Maria: (...) Nos meus conteúdos dos três anos, o Padre António Vieira, os textos argumentativos, dá perfeitamente para ir abranger as diferenças culturais (...) Porque é que não haveria de pegar numa crónica de um jornalista angolano, que até agora diz que os portugueses não sei quê, não sei que mais e querem... ou não são bem-vindos ou há uma espécie de colonialismo... e não trabalhar uma crónica desse género?!

Inv.: Achavas pertinente trabalhar o tema do colonialismo, de alguma maneira? Por exemplo, está relacionado com o Padre António Vieira... Trabalhá-lo a partir dos olhos dos descendentes dos colonizados...

Maria: Exatamente! Trabalhá-lo a partir da perspetiva deles...

Como também ao nível mais geral da escola:

Inv.: Há alunos nesta escola que me mostraram algumas vezes a vontade de ensinar crioulo, eles queriam ensinar crioulo! Achas que fazia sentido ensinar crioulo?

Maria: Porque não?! Em termos de valorização da educação para a cidadania... se é uma escola multicultural, porque não?! E por que não os de Miranda ensinarem o mirandês?! Isso é que é a multiculturalidade! Isso é que é o currículo local! Porque não também nesta escola? Eu estou a pensar no programa de Educação Física, que há de ter lá a modalidade de dança. Porque não incluir também danças africanas?

Embora não tenhamos observado qualquer situação de integração de conteúdos, ao nível das conceções “Manuel” faz propostas que se inserem na abordagem da adição –

Manuel: (...) A aula é um espaço de partilha, estamos ali para partilhar conhecimentos que nós temos, mas eles também podem ter outros conhecimentos para partilhar connosco

– mas também na abordagem transformativa do currículo, pois ao perguntarmos-lhe o que poderia ser integrado no currículo da sua disciplina ele responde, com toda a pertinência, o seguinte:

Manuel: Estudo do clima daquela zona, por exemplo. Seria interessante percebermos... Normalmente, temos as tabelas de pressões atmosféricas mais adequadas ao nosso país, que é com que nós trabalhamos, seria útil ter algum conhecimento do clima que eles têm – em termos de humidade e pressão – para adaptarmos no ensino deles.

Já “Joaquim” exhibe, ao nível das conceções, alguma contradição, pois, apesar de ter afirmado ter integrado conteúdos na sua prática, numa perspetiva transformativa, de danças típicas dos países africanos de onde são oriundos muitos dos seus alunos, acaba por verbalizar conceções, acerca do mesmo item, que se aproximam também de uma abordagem da adição, quando responde à questão de saber o que poderia integrar no currículo de multiculturalmente interessante, remetendo tal integração para “para fora” do currículo, para dias especiais:

Joaquim: (...) se calhar haveria todo o interesse haver essa introdução ou inclusão de... de formas de fazer ou... de, de, como hei de dizer? De saberes próprios de cada cultura. Agora a questão era saber como enquadrá-la. Se calhar seria difícil logo no início do ano definir como fazê-lo, mas há momentos muito oportunos para o fazer. Temos, por exemplo, na escola a semana [cultural] onde seria um momento excelente para haver essa partilha. Agora, dentro do cumprimento do próprio programa, já é

difícil, porque, normalmente, por defeito, quase todos os professores se queixam do pouco tempo...  
(...) Difícil! Agora, poderia ser era enquadrado em dias específicos do ano, enquadrado em atividades, a semana cultural no nosso caso, que seria um bom momento, ou então pontualmente nos vários períodos só naquele momento.

Ao nível das concepções dos professores nada foi por eles referido que se pudesse enquadrar na abordagem das contribuições, nem na mais exigente, mas mais desejável, abordagem da tomada de decisão e da ação social, que acrescenta à abordagem transformativa componentes que incitam os alunos a tomarem decisões e a agirem relativamente a temas ou problemas estudados (Banks, 2013).

A segunda dimensão de implementação da educação multicultural é a desconstrução do conhecimento, um conjunto de diligências que o professor deve fazer, segundo a literatura da especialidade (Banks, 2009b, 2010), para ajudar os alunos a compreender, a investigar e a determinar como é que os pressupostos culturais, os quadros de referência, os preconceitos dos investigadores e escritores dos manuais influenciam a maneira como o conhecimento é construído. Este aspeto, muito ligado a determinada postura epistemológica muito arredada da escola tradicional em que os próprios professores aprenderam, foi um dos mais difíceis de encontrar e, talvez por essa razão, não foi uma dimensão referida por nenhum dos participantes durante as entrevistas. Ainda assim, entendemos que “Maria” tocou esta dimensão ao relacionar conhecimento e poder, como se pode ver nesta situação da última aula observada:

- O padre António Vieira estudou muito! – exclamou, entretanto, o Ja..

A professora reforça, lembrando a aula anterior em que já haviam referido isso, dizendo que Vieira era um intelectual que pertencia a uma elite.

- Saber é poder! – exclama a professora, para explicar a importância de saber e de como o saber e a ignorância estão intimamente ligados ao poder.

Deu o exemplo de como em certos regimes se veda o acesso à educação e ao ensino como forma de controlo social.

No entanto, quando numa situação da aula anterior a professora abordou a questão da colonização e o investigador acabou por solicitar permissão para intervir – referindo a influência dos regimes comunistas nas ex-colónias, salientando, por um lado, a importância do conhecimento histórico e, por outro, a interconexão dos fenómenos políticos e sociais a nível mundial, que acabam por atingir todos os seres humanos, de uma maneira ou de outra – perdia-se uma oportunidade, por parte da professora, para explicitar a impossibilidade de criar conhecimento que não seja influenciado por pressupostos culturais e pela posicionalidade do

produtor de conhecimento, permitindo-se, desse modo, desafiar um tema que de algum modo tende a distorcer as experiências de vida de grupos marginalizados, neste caso jovens descendentes de povos colonizados (Banks, *ibid.*).

Verificámos também que os professores modificaram o seu ensino procurando facilitar o desempenho académico dos alunos africanos, usando alguns estilos de ensino e abordagens consistentes com as suas características de aprendizagem, na ótica de uma pedagogia mais equitativa (Banks, *ibid.*). Assim, “Manuel” utilizou algumas vezes uma metodologia próxima, ainda que simplificada, da tutoria entre pares (Lopes & Silva, 2010, pp. 233-246), por ter verificado que era uma metodologia eficaz de aprendizagem e fazia parte das preferências dos seus alunos:

(...) tenho adotado essa estratégia nalgumas aulas, agora: eu explico, parte da turma percebe o que eu expliquei, outra metade não percebe e os colegas que não percebem eu inicialmente mando-os ter com um colega que percebeu para ele lhe explicar, porque é mais fácil a linguagem entre eles perceberem. Caso persista e dúvida é que eu vou explicar novamente e o que reparo é que muitas vezes, quando um colega lhe explica, fica o problema resolvido.

Outra característica genérica de muitos alunos africanos é o diálogo em tom de voz elevado, o que o mesmo professor acabou por perceber que poderia integrar nas suas aulas, permitindo discussões entre eles nesse tom mais entusiástico, numa clara consciência da necessidade de uma pedagogia mais equitativa:

Manuel: No início do ano eu achava muito estranho eles falarem tão alto e estava constantemente a chamar a atenção. Até que um dia o L. disse-me: “mas oh professor, nós não estamos a discutir; esta é a nossa maneira de falarmos!” A partir daí, desde que não perturbem o desenrolar de outras aulas perto, eles na minha aula, sim senhor, se estiverem a discutir o assunto da aula deixo-os falar num tom mais elevado. Ou seja, o que nós devemos fazer aqui é uma continuidade de professores, porque, mais do que nunca, nós temos que nos adaptar um pouco ao aluno e o aluno a nós.

Inv.: Portanto, tentar criar um *continuum* entre professor e aluno...

Manuel: Sim. Eu verifiquei que isso era bom para eles, que é a maneira de eles falarem – falam um tom acima do nosso, mas é a maneira deles falarem. Portanto, estamos a ensinar uma matéria: o objetivo da aprendizagem é a matéria, não é eles moderarem o tom de voz. Portanto, vamos por fases: vamos ensinar a matéria e vamos deixar o tom de voz. Ou seja, devemos identificar quais são as características deles e tentar adaptar um bocadinho a eles e eles adaptarem-se um bocadinho a nós. Faz-se um ajustamento dos dois lados.

Inv.: Portanto, não há problema nenhum em haver esse ajustamento e até é benéfico para a aprendizagem.

Manuel: É benéfico, sem dúvida.

Situações houve em que apenas a criatividade pedagógica de “Maria” tornar compreensível a todos os diversos alunos o conceito de “pegador”, utilizando duas formas de transposição didática, uma para os alunos cabo-verdianos, através da substituição sinonímica culturalmente contextualizada, outra para os alunos guineenses, através de gestos exemplificativos, promovendo assim a tradução do código linguístico elaborado da escola para o código restrito dos alunos de diferentes grupos étnicos, neste caso para alunos com um universo linguístico caracterizado pela diglossia, permitindo assim o desejável “fraco enquadramento pedagógico” propiciador da aprendizagem (Bernstein, 2009), como se constata nesta situação de aula:

Entretanto, a professora utiliza o exemplo de um parasita, como a carraça, para explicar o significado do tipo de peixe ora em análise – o pegador.

- Carraça...?! - repetem os alunos, quase soletrando.

- Nós chamamos carrapato – disse um aluno cabo-verdiano, ao que outros concordaram.

- Isso – concordou a professora. – As carraças andam sempre coladas aos cães a sugar-lhes o sangue e os peixes pegadores fazem o mesmo em relação aos peixes grandes – completa.

Há dois ou três alunos guineenses que não compreenderam o que são os pegadores. A professora volta a explicar para um aluno, exemplificando gestualmente nas costas de outro. Faz isto mais duas vezes, a outros tantos alunos que solicitaram para repetir.

A mesma professora diz ter usado noutras ocasiões a língua nativa dos alunos para melhor compreensão dos conteúdos:

(...) Já houve situações que até fomos buscar vocabulário crioulo para lhes fazer entender “estão a ver aqui a palavra, era portuguesa e depois juntou-se com a vossa... e formou isto?!”

Também “Joaquim” teve oportunidade de proceder à transposição de códigos linguísticos, como se verifica neste momento de uma das suas aulas:

- O que será uma instalação desportiva natural? – pergunta ainda o professor, para todos.

- No mato... - responde o Mc..

- Sabem o que é o mato? – pergunta, dirigindo-se às alunas africanas. – Floresta? Bosque? Sabem todos o que significa? – acrescenta o professor.

Alunos respondem que sim.

Ao nível das conceções, “Maria” entende a pedagogia equitativa como forma diferenciada de ensinar alunos com características culturais diversas da cultura dominante, que, de outro modo, não teriam um acesso justo ao currículo:

Maria: Depois é também no processo de ensino-aprendizagem, que não é eficaz, porque... Há conceitos, que fazem parte do nosso currículo, que é português, europeu, que são muito difíceis para

um aluno que vem da Guiné ou Cabo Verde perceber! Humanismo?! Classicismo?! Renascimento?! Antiguidade clássica?! É complicado! É o mesmo que agora pedirem-nos a nós que vamos perceber cultura africana... Não há um estudo, um pré-requisito! Se eles não percebem estes conceitos eles já não vão aprender eficazmente, por exemplo, os Lusíadas, toda a... matriz clássica que está na nossa cultura e que no português está lá sempre! E se calhar noutras disciplinas, não é?! Agora, se calhar, tínhamos – lá está o trabalho em rede – que ir buscar coisas deles que, de alguma forma, se aproximem do conceito que nós queremos transmitir, que nos ajudem depois a levá-los aquilo que está previsto eles atingirem!

E a sua criatividade pedagógica permite-lhe mesmo pensar em situações de desenvolvimento curricular que envolveriam esta preocupação com uma pedagogia mais equitativa, usando a tutoria entre pares, como atestam as reflexões seguintes:

Maria: Mas se calhar até era interessante pegar num tópico de uma disciplina e eles tentarem fazer a apresentação daquele conteúdo, daquele tópico em crioulo e perceber até em termos de vocabulário, de diferenças de conceito... Se calhar até era uma forma de eles perceberem melhor o que se estaria a ensinar...

Por exemplo, tens um miúdo que se calhar tem mais facilidade no português. Então ele pode explicar à turma em crioulo um determinado ponto da matéria, não é?! E depois o professor volta a explicar em português. Eu acho que a turma, se calhar,... porque já entendeu na sua língua... porque estamos a falar, a falar em palavras que eles se calhar até nem conhecem, não dominam bem ou interpretam de forma diferente... Então a mensagem não passa! Então aquele miúdo até domina melhor o português, porque lê mais ou o sistema de ensino de onde ele vem é mais desenvolvido... Se calhar poderia ser uma forma! E depois então fazer o exercíciuzinho já em português e depois vamos ver até que ponto...

No caso de “Manuel”, depois de analisar uma síntese de um estudo com alunos havaianos em escolas ocidentais (cf. anexo 3 da entrevista, tabela 4, em anexo), penalizados pela sua conversa simultânea, mas depois acomodada pelos professores com resultados positivos, acaba por fazer um paralelismo com a situação linguística de muitos alunos desta escola e alude, do modo que se segue, à ideia de uma pedagogia mais equitativa:

No fundo, é o que se passa connosco, sim. De facto, analisada a situação neste contexto e atendendo a que eles vão novamente para os seus países de origem, não é... Esperemos, que sim, que vão ser técnicos de frio e climatização nos seus países de origem, deveríamos de facto deixá-los...

Inv.: Falar crioulo?!

Manuel: ...Entrar em discussões sobre os temas em crioulo.

“Joaquim”, que observámos a trabalhar ao nível da língua na perspetiva do que poderia considerar-se uma pedagogia equitativa, acaba por conceber, muito coerentemente, uma

pedagogia em que os professores recolhem informação acerca do aluno, procurando conhecê-lo, e adaptam o seu ensino de modo a tornar a aprendizagem mais eficaz para todos, como se depreende pelos excertos seguintes:

Joaquim: (...) O crioulo, como falámos há pouco, não me causa nenhum incómodo e muitas vezes, até, houve situações em que, pontuais, em que nem fui eu que expliquei a alunos o que eu estava a pretender e foram os próprios colegas que, em crioulo, explicaram o que quis dizer. Logo, aí não vejo inconveniente nenhum. Só quando vejo que está, de facto, que está ali mal utilizado... Agora se estamos todos a ajudar-nos, porque não? (...)

Inv.: Achas que os professores devem alterar os estilos de ensinar para se adaptarem melhor aos diversos alunos, quer de classe social mais desfavorecida, quer de outras culturas?

Joaquim: Sim, esta atitude ultrapassa a questão cultural. Isto... acho que o professor, logo no início do ano, principalmente se não conhece os seus alunos, deve ver, avaliá-los, no sentido de saber quais são as suas capacidades, as suas potencialidades, algo que até podem trazer que até pode ser explorado e também as suas dificuldades, independentemente de saber a sua origem, a sua proveniência e... é importante adaptarmo-nos a essa realidade.

No entanto, observámos na prática dos participantes outras tantas oportunidades, desta feita não aproveitadas, para se praticar um ensino culturalmente sensível (Ladson-Billings, 1995). O código linguístico utilizado por “Joaquim” no *peddy paper*, pode não ter sido o mais acessível para os alunos em geral e, em particular, para alguns alunos cabo-verdianos. Referimo-nos a vocábulos e expressões como: “edifícios com teto peculiar”, “esboçar mapas”, “sumptuosidade”, “operação”, e depois “como se obtém a diferença entre dois números”, “qual é o sólido geométrico que forma os telhados”, questão que suscitou a reação de uma aluna – «forma, como?». “Joaquim” veio a conceder que o nível de linguagem cuidada, embora seja importante para aumentar o conhecimento linguístico do aluno, talvez tenha constituído um obstáculo à concretização dos objetivos da atividade, tornando a metodologia utilizada menos acessível a todos os alunos, designadamente aos alunos africanos:

Inv.: Achas que este tipo de linguagem, portanto, não tornou a atividade do *peddy paper* mais difícil?

Joaquim: Tornou. Tornou e eles disseram-me logo no final da primeira aula, logo pela extensão da prova e também por algumas perguntas que eles disseram mesmo claramente: professor não percebi. Aí cabe ao professor interpretar e ajudar.

Inv.: E os objetivos que tu tinhas para esta atividade, (...) será que não poderiam ter sido melhor alcançados sem o uso desse tipo de linguagem?

Joaquim: Sim, sim...

Inv.: Portanto, aqui a questão que queria colocar é, por um lado, tu dizes e muito bem que a linguagem mais erudita pode não ser um obstáculo com alunos que têm um nível de linguagem muito popular,

familiar, desde que o professor explicita e aquilo seja importante para resolver, mas por outro lado, o objetivo do teu ensino não dependia desse uso de linguagem e esse uso de linguagem poderia ter sido um obstáculo. Achas que foi um obstáculo desnecessário ou não? Imagina que tinhas utilizado uma linguagem de um nível mais popular – o objetivo daquela aprendizagem não teria sido alcançada mais facilmente?

Joaquim: Provavelmente, provavelmente. (...) Eu compreendo perfeitamente. Provavelmente teriam tido mais facilidade em concretizar as tarefas sem tanto apoio da minha parte... (...) Algumas palavras... “sumptuosidade”... sim, acredito que seja uma palavra que até os colegas nacionais não soubessem o significado e outras... e há umas que tu tomas como perfeitamente adquiridas, não é? E, no fundo, depois fui-me apercebendo que não. E daí também é um processo para mim de atitude que tenho que reformular e eles também vão captando. Mas sim, de facto... Aliás, como te disse ontem, se a prova fosse mais esquemática, com frases mais concisas... porque até a própria introdução para onde eu os queria levar, já implica um certo nível de interpretação do texto, porque há certos comentários que até não traz nada à prova, mas dá para os incentivar, para os motivar: “olha agora estás num sítio onde deves ouvir barulho”, eles devem perceber o significado, não é? E se calhar esse texto só os veio...

Inv.: ...Pode ter sido um obstáculo...?

Joaquim: Pode ter sido um obstáculo...

A redução do preconceito é outra das formas de implementar a educação multicultural, ajudando todos os alunos a desenvolver atitudes raciais democráticas e a compreender como a identidade étnica é influenciada pelo contexto da escola e atitudes e crenças do grupo dominante na sociedade (Banks, 2009b; Nieto, 1994). Encontrámos algumas aproximações à redução do preconceito, por exemplo, quando “Joaquim”, na primeira aula observada, formou grupos heterogéneos quanto à etnia, com um elemento português e outro africano. Também “Manuel” referiu a sua preocupação com a redução do preconceito racial numa outra turma da escola, de quem também é professor, maioritariamente constituída por alunos portugueses e dois alunos africanos:

Manuel: Por exemplo, na turma X, em que temos essencialmente alunos nacionais, tenho chatices constantes com eles, para os chamar a atenção, que não devem ter certas atitudes para com os colegas africanos, que não devem fazer certas afirmações que fazem. Nesse aspeto acho que todos os professores deveriam ser incansáveis.

Inv.: Há alunos africanos nessa turma?

Manuel: Tenho dois. No início os alunos nacionais entravam na sala de aula com algumas críticas... talvez com ar de gozo. Mas, em si, eles não estavam a fazer aquilo por mal, estavam a dizer aquilo por dizer, tinham uma cultura que lhes disse que aquilo era assim. Mas foram-se moldando e, neste momento, já acho... eu, pelo menos nas minhas aulas, não costumo ouvir nenhum tipo de comentário chato.

Também “Maria” aproveitou um momento de uma das suas aulas que observámos para racionalizar alguns comportamentos e características culturais:

Voltando ao contexto do Sermão de Vieira, a professora explica que os índios viviam no ritmo da natureza e quando os colonizadores impuseram o estilo ocidental de vida foi um choque: uso de roupa, calçado, ritmo de trabalho...

- ... Foi um sofrimento e tortura inimagináveis – rematou a professora.

Entretanto, quando a professora se referiu ao uso de sapatos, o Ar. lembrou que muitos dos alunos africanos só começaram a usar sapatos quando chegaram a esta escola e a professora completou dizendo que antes não precisavam.

- Vocês, alunos africanos, quando chegaram a Portugal também tiveram que alterar um pouco as vossas rotinas, mas não foi muito, pois já tinham uma certa rotina. Mas os índios não tinham rotinas nada semelhantes aos povos colonizadores! – explicou a professora.

Em termos de conceções, tanto “Manuel” como “Maria” atribuem importância à redução do preconceito, ao responderem afirmativamente à questão de saber se os professores deviam ter uma ação mais sistemática para tentar reduzir preconceitos raciais e discriminações culturais e sociais, como é evidente neste excerto da entrevista com “Maria”:

Maria: Eu acho que sim, que é importante! Num mundo globalizado a forma de nos distinguirmos é a nossa especificidade, quer seja cultural, linguística... Mas manter essa especificidade cultural não significa entrar em choque com as outras culturas e isso tinha que ser trabalhado. Ou seja, preservar aquilo que nos distingue e preservar o que distingue os outros. Mas acho que isso hoje em dia não é feito! Mesmo nós adultos se nos desviamos um bocadinho daquilo que é o padrão daquilo que a sociedade considera normativo, já somos apontados. E acho que isto está tudo relacionado...

No caso de “Joaquim”, vislumbra-se alguma imprecisão quanto à necessidade da redução do preconceito como função de uma educação multicultural, pois responde negativamente quando tentámos saber se as ações dos professores nesse sentido deveriam constituir uma prática necessariamente sistemática e não apenas contingente:

Inv.: Mas, a minha questão é esta: isto devia ser uma obrigação profissional, como professor ou, enfim, acontece, depende de cada um, vai depender de cada um...?

Joaquim: Vejo mais desse ponto de vista, uma questão informal, porque nem sempre se proporcionará um momento desses. Mas quando acontecer acho que sim, deveria ser um momento para discutir um bocadinho sobre aquela situação em concreto. Mas daí a haver preocupação.... sistemática? Não.

De qualquer modo, houve vários outros momentos nas aulas em que os participantes poderiam ter aproveitado oportunidades de redução do preconceito e não o fizeram. “Manuel” entende que a preferência pela discussão, manifestada pelos alunos africanos da “turma vermelha”, aliada aos

problemas de interação grupal entre etnias – o que também foi observado numa ou outra situação de aulas de “Maria” –, não se coaduna com o ensino dos conteúdos pretendidos e, por isso, não aproveitou a discussão de ideias e mesmo alguma rivalidade entre etnias para incrementar aprendizagens mais motivadas e significativas enquadradas em hábitos culturais:

Manuel: Existe um enorme problema quando tentamos trabalhar em grupo naquela turma. (...) O problema daquela turma, quando trabalhamos em grupo é, essencialmente, a origem deles: temos o grupo Guiné, o grupo Cabo Verde e o grupo São Tomé. Se eu tentar fazer grupos mistos, eles não vão trabalhar, pura e simplesmente; vão entrar em conflito.

Inv.: Mas já tentaste fazer isso?

Manuel: Já, noutras aulas práticas, para fazerem trabalhos em grupo. Se organizamos em grupos: São Tomé, Cabo Verde e guineenses, o que vai acontecer é que, na apresentação, sobretudo se eu fizer um método de autoavaliação eles vão entrar em discussão.

Inv.: Mas é uma discussão depreciativa...?

Manuel: Não. É uma discussão muito saudável. Eles entram em confronto direto, porque Cabo Verde é melhor que São Tomé, porque São Tomé é melhor que Guiné e... É esse o tipo de... [riso]

Inv.: Mas achas que fazem isso de uma maneira agressiva ou até pode ser construtivo?

Manuel: Para uma sala de aula, até pode ser agressiva. Para uma discussão que eles tenham num intervalo, ok, é aceitável. Contudo, em termos de ensino, uma vez que os nossos objetivos são ensinar conteúdos práticos, conteúdos técnicos, acaba por se afastar bastante do objetivo da aula. Daí que deixe de dar trabalhos em grupo e passei a dar para o grupo turma, sempre.

Inv.: Portanto, porque achas que essa discussão que eles alimentavam saia fora do...

Manuel: ...Saia completamente fora do ensino, do ensino daqueles conteúdos.

O mesmo “Manuel” não intervém, em três situações observadas, em que há manifestações claras de algum preconceito interétnico e até de género, como se ilustra com esta unidade de registo:

Alguns alunos (rapazes) cabo-verdianos e santomenses riem de resposta da aluna F. (guineense).  
Professor ignora e prossegue.

Com a mesma aluna guineense, observámos nas aulas de “Maria” situações idênticas, com rapazes a gracejar com a sua pronúncia ou fazendo outros comentários críticos. A título ilustrativo, refira-se a situação em que um rapaz santomense graceja sobre a sua pronúncia, ao que a participante concedeu que, apesar de ter então desvalorizado o facto, se trata de uma situação que deveria ter merecido da sua parte uma outra intervenção, embora a sua justificação se tenha ficado pela questão técnica da pronúncia da língua e não tenha vislumbrado o nível do preconceito baseado na hegemonia de poder masculino e étnico:

Maria: Por acaso já não me lembro bem. Mas sim, poderia ter até aproveitado para dizer que até dentro do território nacional, há diferentes pronúncias. E depois cada variante do português lá fora tem pronúncias variadas, que até é uma riqueza da língua, que resulta do encontro da língua portuguesa com os diferentes dialetos. Mas poderia ter aproveitado, sim.

Ao nível de uma quinta dimensão da educação multicultural, descrita por James Banks (2009b, p. 17) como o empoderamento da cultura escolar e da estrutura social, observámos indiretamente apenas três situações que podemos enquadrar nesta categoria de análise e que importa referir como intervenções de dois dos participantes no intuito de procurar reestruturar a cultura e a organização da escola no sentido de uma participação equitativa dos alunos de diversos grupos. Assim, a primeira situação refere-se à preocupação manifestada por “Joaquim” relativamente aos poucos alunos africanos que a escola recebeu no primeiro ano e que, na sua perspetiva, «foram esquecidos»:

Joaquim: ...Não sei quem será o culpado, se se podem apontar os dedos... Agora, o que eu sei efetivamente é que eu tenho alunos africanos no 1.º ano, das três turmas, eu tenho as três turmas, e neste momento nenhum deles está a frequentar as aulas. Eu, falo por mim, tentei, tentei. Ainda ontem dei boleia a dois e perguntei o que é que se estava a passar e, nesse caso, vejo que são interesses completamente divergentes aos escolares...

Inv.: De qualquer modo, parece que falta aí qualquer coisa...

Joaquim: De qualquer modo, o facto de estarem aqui, acho que não se pode imputar a responsabilidade da escola. Se estão de facto a dormir na residência, então o que estão a fazer durante o dia? Acho que devia haver uma maior preocupação ou, se há, faltam resultados. Não sei. Mas sei que há, de facto, aí um pequeno problema que tem que se resolver.

E quando se pergunta o que o professor pode fazer para contribuir para resolver este tipo de problemas e empoderar a cultura da escola e a própria estrutura social, o “Joaquim” reafirma uma atitude pró-ativa, demonstrando vontade e sensibilidade para agir, mas também alguma impotência e preocupação perante a situação de exclusão:

Joaquim: Propor iniciativas, atividades, desafiar os alunos a participarem, terem iniciativas, a terem também essa capacidade de iniciativa, haa e a participarem, basicamente. De mostrar-lhes o caminho. Aqueles alunos, por exemplo, tive a oportunidade de os conhecer, basicamente, nas horas de desporto escolar. Porquê? Porque era um conteúdo que eles gostavam. E aí tentei e ainda consegui que, pontualmente, ainda fossem a algumas aulas. Mas depois justificavam-se com falta de apoio, falta de coisas que são importantes, não é? Lá está a questão emocional, claro. Está longe de estar equilibrado

e neste momento só veem adversidades para conseguirem frequentar a escola. Sinceramente, eu acho que fiz o que poderia fazer como professor deles, mas não é o suficiente para mudar comportamentos.

“Manuel” ensaiou uma peça de teatro com alunos dos três P.A.L.O.P.’s que frequentam a escola. Embora se pudesse ter tornado uma oportunidade não aproveitada para empoderar a cultura da escola e a estrutura social, uma vez que a peça se baseava num texto cujo tema poderia não ser necessariamente do universo cultural e do interesse dos alunos africanos – drogas e violência – e estava previsto que os alunos negros desempenhariam, portanto, papéis de personagens ocidentais, com características culturais ocidentais e não africanas, o texto acabou, todavia, por ser readaptado entre alunos e professor, vindo a incluir mesmo um momento de *rap*, mais caracterizador da experiência cultural dos alunos envolvidos, tornando-se assim possível uma oportunidade para a comunidade escolar refletir sobre a democracia cultural, sobre como outros alunos, de outras culturas, podem ser tão importantes para a escola e para a sociedade:

Manuel: (...) no primeiro ensaio adaptei algumas partes para eles, ou seja, criamos lá uma batalha de rap, em que eles... É que eles começaram a cantar. Então pensei que se eles vão começar a cantar isto, vai acontecer assim. Outra coisa que notei é que, apesar da peça não estar muito adaptada para a cultura deles, no primeiro ensaio estavam a ler o texto mas, por vezes, porque não tiveram tempo de decorar o texto, já começavam as falas por improviso, já diziam aquilo que nós queríamos [sorriso]. O que foi bastante interessante.

Quando se pergunta se a escola permite uma participação equitativa para todos os grupos culturais nas suas atividades, tanto “Manuel” como “Joaquim” responderam afirmativamente:

Joaquim: (...) até me parece que há mais participação de alunos africanos do que de alunos nacionais. Mas, sinceramente, acho que não é uma apreciação errada minha; acho que é mesmo o que acontece, porque eles são muito voluntários nesse aspeto e a escola nunca... penso eu, nunca impediu que isso acontecesse. Não sei se depois há algum critério, se houver o mesmo número de interessados, não sei. Mas parece-me que eles tiveram oportunidades.

Quanto a “Maria”, mostra alguma preocupação, salientando a necessidade de envolver mais os alunos na conceção das atividades da escola, de modo a incutir valores de participação cívica e cultural equitativa para todos e assim proporcionar-lhes uma verdadeira integração inclusiva:

Maria: Eu fico com a sensação que as coisas se preparam, às vezes, para o *show off*. Pode ser uma perceção minha. E muitas vezes essas turmas estão nas atividades – e vemos as fotografias – às vezes com caras de aborrecimento... É a minha perceção! ...Que lhes foi imposta aquela atividade, que eles não foram ouvidos, não foram chamados a...

Inv.: Achas que as atividades que se fazem na escola deviam ter a participação mais ativa na sua conceção por parte dos alunos?

Maria: Teria que haver algum envolvimento... Por exemplo, aquele *sketch* espontâneo que nasceu da parte deles, porque é que resultou bem? Porque eles se envolveram! Porque é que outras não resultam tão bem?

Inv.: E em termos de coisas que a escola pode dar aos alunos, por exemplo a alimentação do bar e cantina..., a decoração dos espaços... Será culturalmente adequado? Ou deveria ser?

Maria: Sim, deveria ter... Lá está! Não é facilitar nada. É que eles sintam que aquela escola é a sua escola também... É integrar, é incluir mesmo! Não é pô-los lá e pronto! Agora estão aqui e têm que sujeitar-se a isto!

Houve, no entanto, uma oportunidade não aproveitada para empoderar a cultura escolar e a estrutura social em direção a uma sociedade mais justa, menos preconceituosa e mais humana, quando, no início de uma aula, “Joaquim”, ao perguntar aos alunos como tinha decorrido o período de Formação em Contexto de Trabalho, não fez qualquer comentário ao facto de algumas alunas se terem queixado:

V. (cabo-verdiana) disse que pintou portas; R. (cabo-verdiana) disse que fez limpezas. Gu. (português) gostou: organizou percursos pedestres.

Ao procurarmos perceber as conceções dos participantes acerca da educação multicultural, procurámos saber, antes de mais, que conceções ético-políticas detinham sobre o multiculturalismo. Assim, podemos afirmar que os três participantes verbalizaram mais razões para defender uma acomodação multicultural de todos os alunos da escola – portugueses de estrato social mais desfavorecido e dos imigrantes cabo-verdianos, santomenses e guineenses –, do que uma assimilação (cf. tabela 17).

**Tabela 17 - Unidades de registo de conceções ético-políticas face à assimilação vs. acomodação multicultural**

	“Maria”	“Manuel”	“Joaquim”
acomodação multicultural	7	5	4
assimilação	1	3	4

Vale a pena dar a “voz” aos participantes sobre este aspeto:

Manuel: (...) A aula é um espaço de partilha, estamos ali para partilhar conhecimentos que nós temos, mas eles também podem ter outros conhecimentos para partilhar connosco. E nesse sentido devemos ambos adaptar-nos. Ou seja, nós devemos ter interesse em explorar a cultura de cada um deles, em ver

quais são os problemas, a tal individualização, mas eles também devem ter o cuidado de se adaptarem às regras, pelo menos às regras da escola.

Maria: (...) Por exemplo, a religião. Há aqui alguns alunos muçulmanos. Eles nas salas, não se nota. Mas se calhar depois, quando havia a cantina: se é porco eles não comem, não é?! Se não há uma determinada sensibilidade... “Ai! Eles têm que se adaptar ao que há...!”. Não, não é assim!

Maria: (...) Lá está! É a questão do respeito. Não têm que se adaptar, tem que se respeitar, simplesmente. E não pôr em causa a liberdade do outro... Desde que essas culturas respeitem os direitos humanos, porque sabemos que há culturas que não respeitam... Devemos partir desse princípio...

Inv.: Porque há aquela ideia de que alunos imigrantes estão num país que não é o deles, mas vieram por vontade própria e, portanto, têm que se adaptar...

Maria: Não é a questão de se adaptarem! Eles têm que respeitar a especificidade do meio em que estão. Mas isto do professor se adaptar ao aluno funciona independentemente da nacionalidade, ou não?!

A este propósito, encontramos a tese, defendida por James Banks (2009b, 2010, 2013), de que os alunos de minorias étnicas devem ter acesso ao conhecimento sistemático, académico, sem terem que perder, no entanto, a sua identidade, que está bem patente no seguinte excerto da entrevista de “Maria”:

Inv.: Nesse caso, atender às diferenças culturais, por exemplo ir buscar poetas cabo-verdianos ou santomenses, isso não poderá agravar as diferenças, a discriminação e a desigualdade social, privando os alunos do acesso a conteúdos culturais universalmente importantes?

Maria: Sim, mas isso se nós limitarmos só aqueles poetas, mas não o fazemos! Eles fizeram essa apresentação aos colegas, escolheram poetas dos seus países, mas antes disso tínhamos estado a ver poetas de expressão portuguesa, brasileiros, portugueses, timorense, pronto...

Inv.: A questão é saber até que ponto é correto fugir do currículo prescrito? Porque o currículo é o melhor, na perspetiva da nossa cultura, que nós temos, nesta época histórica, para passar às crianças e jovens...

Maria: Não é fugir ao currículo. Mas se calhar alguns professores dizem “eu vou dar isto, porque é o que eles querem e eles não conseguem aqueles textos que seriam mais difíceis”. Mas isto é o extremo, não é?!

Inv.: Isso poderia prejudicá-los porque não estão a aceder a outros textos de importância cultural indiscutível...

Maria: Pois, iria prejudicá-los. Agora, podemos equilibrar. “Isto é a vossa cultura, é a vossa voz! Mas também há esta!” Aliás, “há este poema, esta voz vê este tema desta maneira! Mas esta cultura já o vê desta!” Ver as diferentes perspetivas! Acho que isso é possível! Aliás, os poetas que eles apresentaram...foi muito interessante, porque alguns conhecem os sítios, conhecem o percurso, alguns

até conheciam, porque já tinham estado pessoalmente com alguns... porque ainda eram recentes... Isso para mim é ótimo também! [riso] E mesmo para os nacionais, porque há uma troca... Até porque nos dá uma perspetiva, por exemplo, das relações sociais que não são tão formais nos países africanos como são aqui, porque há uma facilidade maior em chegar a um escritor, a um político... Há menos formalidade! Isso também é importante! E lá está! Ajudar a perceber formas de tratamento que muitos professores entendem como uma falta de respeito, que não é. É um choque de culturas!

Inv.: E falta aí muito conhecimento e tolerância...

Maria: Pois, normalmente a intolerância nasce do desconhecimento, não é?!

Inv.: Portanto, tu achas que os professores podem e devem integrar, na medida do possível...

Maria: Podemos e devemos, na medida do possível! Porque o currículo, o programa, permite-nos isso tudo, mas de uma forma equilibrada! Não vou dizer “isto não, porque eles não conseguem, à partida!”

Inv: Mas, no entanto, há coisas essenciais que todos deveriam saber...

Maria, Sim, claro!

No entanto, há também sinais de uma posição, aliás muito comum, de assimilacionismo face ao imigrante, que frequenta a escola, em dois dos participantes (cf. tabela 17), que se pode ilustrar com a seguinte passagem da entrevista do “Manuel” e rematar com evocação do lugar-comum do “Joaquim”:

Inv.: E em relação à decoração dos espaços da escola, achas que está adequada?

Manuel: Nesse aspeto penso que de facto devemos manter a nossa... decoração...

Inv.: ...a nossa identidade?

Manuel: A nossa identidade, nem mais. Nesse aspeto, eles é que vão aprender a nossa cultura. Torna-se cada vez mais comum o turismo paisagístico, o turismo urbanístico até, em que as pessoas vão ver a paisagem, o urbanismo noutros países. Portanto, devemos manter a nossa identidade.

Joaquim: Há um provérbio, que diz tudo: em Roma, sê romano, é um bocado difícil fugir a isso!  
[sorrindo]

É por isso que há também alguma ambiguidade nas conceções ético-políticas dos participantes quanto a saber o que devemos fazer diante do “outro”, como se vislumbra nesta passagem da entrevista a “Joaquim”:

Inv.: Achas que é mais correto, em geral, tentar reconhecer e respeitar as diferenças sociais e culturais e, portanto, integrar esse tipo de conteúdos mais específicos no currículo ou será mais correto realçar as semelhanças entre os alunos e, portanto, fazer com que os alunos aprendam todos a cultura dominante, a cultura ocidental, no fundo?

Joaquim: Esta segunda... haa esta segunda opção, já é inerente ao próprio ensino, vai haver sempre... é a questão do local onde nós estamos é que vai dominar depois a forma como vamos lecionar os conteúdos, a realidade local e nacional, não é? Agora, a outra opção seria, como te digo, muito

interessante, desde que também os alunos depois percebam todos, mas principalmente os de fora, que cá, se ficarem sempre, terão que se adaptar um bocadinho à nossa realidade. Agora, muitas atividades seriam interessantes. Mesmo a questão da própria língua, haa, acho que o conhecimento nunca ocupa lugar e seria uma excelente forma de abordar.

Ao lançar para a conversa conceitos políticos, como justiça social, democracia, transformar a condição social dos mais desfavorecidos, das minorias étnicas... e relacioná-los com a escola, para ver a reação dos professores, técnica usada em entrevista por Schoorman e Bogotch (2010), todos os participantes foram unânimes em afirmar que a escola deve formar trabalhadores, mas também cidadãos, deve ser democrática, que a escola e os professores devem ter consciência social. Apenas “Joaquim” e “Maria” aceitam expressamente que a escola deve ser crítica e transformadora social, como se vê neste excerto:

Maria: A escola deve permitir um espaço de crítica e de pensamento, de discussão de ideias. Entre alunos e professores e mesmo entre alunos. Eu às vezes costumo dizer: “vou fazer o papel de diabo!” Aquilo que eu estou a dizer não quer dizer que seja aquilo que eu penso. Mas quero provocar... E esse espaço é absolutamente necessário. E infelizmente, cada vez vai sendo menos, porque vamos tendo mais coisas para fazer, mais papéis para preencher, um programa para cumprir... Mas um programa também prevê lá o argumentar, o criticar, o pensar... Está lá escrito, também!

Os três participantes mostram clara e profusamente que entendem que a cultura tem relevância pedagógica, na linha da teoria da “pedagogia culturalmente relevante” proposta por Gloria Ladson-Billings (1995) ou do “ensino culturalmente sensível” (Gay, 2000). Os excertos seguintes são disso esclarecedores:

Inv.: ...ou deve existir para o tornar mais eficaz? Ou seja, se ficamos cegos face a esse background dos alunos, o ensino pode ser tão eficaz? Portanto, é uma coisa que se fizermos, muito bem, mas se não fizermos, também não faz mal?

Joaquim: Eu penso que as duas formas estarão, à sua medida corretas, mas penso que conseguiremos melhores resultados se apelarmos a esse conhecimento da cultura do aluno.

(...)

Maria: (...) A cultura, se calhar há muitos conflitos dentro da sala de aula porque se calhar não percebemos a cultura deles. E depois outra coisa: a perspetiva que nós temos do aluno, a imagem que construímos dele, acho que, nesta escola em concreto, muitas vezes potencia conflitos na sala de aula... E condiciona comportamentos... desencadeia comportamentos neles... Neste contexto multicultural, desta escola, a perspetiva do professor e a imagem que constrói do aluno eu penso que condiciona comportamentos na sala de aula, condiciona os resultados, sucesso ou insucesso, porque nós já partimos de determinados pressupostos e penso que, em muitos casos potencia conflitos.

(...)

Maria: A classe social também pode influenciar, porque depois também está... o conhecimento, a bagagem cultural, o conjunto de experiências que têm, o que valorizam ou não, também vai influenciar. (...) As famílias socioeconomicamente desfavorecidas também naturalmente influenciam a prestação dos miúdos, se em casa só veem *big brother* e telenovelas, do ponto de vista cultural é muito limitativo. Se em casa o habitual é haver gritos e não resolver as situações conversando é claro que isso vai-se refletir na escola.

Dando voz ao apelo das teorias feministas do currículo, que têm vindo a questionar a aparente neutralidade dos arranjos sociais e formas de conhecimento que têm sido apresentadas como refletindo a história e a experiência do ser humano, embora a sociedade esteja construída em torno de características eminentemente masculinas (Silva, 2009, pp. 91-97), bem como à própria teoria *queer* que radicaliza a crítica feminista contra a fixidez da identidade, agora também sexual, e promove a problematização da normalidade na abordagem à diferença (Britzman, 1998; cit. in Sousa, 2010, p. 38), “Maria” lembra que o próprio currículo e a pedagogia se baseiam no género e como as representações ocidentais construídas da sexualidade da pessoa africana podem determinar estereótipos e preconceitos e gerar conflitos, salientando a importância, nem sempre reconhecida, da educação e dos professores na desconstrução dessas representações:

Maria: (...) O género! Ainda que digamos que não, nós continuamos, de alguma forma, a fazer processos de ensino-aprendizagem baseados no género. A ideia que passamos é a de que é normal que as meninas sejam mais bem comportadas, que não se metem em conflitos, os meninos são mais agressivos... São estereótipos, não é?! A menina brinca com bonecas e gosta de pinturas e maquilhagem... e no fundo isto tudo condiciona, porque estamos passar mensagens para crianças e jovens que depois vão ser adultos e que vão perpetuar... não é?! Ainda que nós digamos que não, que o tratamento é igual, que tem que ser igual... O tratamento não é igual e não tem que ser igual! Mas perpetuamos determinados clichés. Por exemplo, na cultura africana, pelo que me explicaram, é aceitável que os homens tenham várias mulheres, desde que o sustento da casa seja garantido.

Inv.: Portanto, isso é uma particularidade da cultura.

Maria: É uma particularidade da cultura, que se nós não percebermos se calhar depois... tentamos moralizar! A sexualidade, por exemplo. A forma como os nossos alunos africanos vivem a sexualidade não tem nada a ver com a nossa e isto também pode gerar imensos conflitos, porque nós fazemos juízos de valor, quer queiramos quer não! Muitas vezes, de uma forma inconsciente, continuamos a perpetuar determinados estereótipos... Por isso é que é muito importante o nosso papel como professores e acho que não compreendemos muito bem isso, às vezes! Nós transmitimos mais do que conteúdos e a nossa ação na sala de aula vai refletir-se durante os próximos anos nos futuros adultos que eles serão... Para lhes dar maturidade, claro!...

De qualquer modo, apesar dos professores verbalizarem a importância da cultura dos alunos para

o ensino, verificámos, a partir de um dispositivo que criámos para determinar o conhecimento acerca de características centrais dos alunos, como nacionalidade e idade, que “Maria” não tinha um conhecimento muito seguro da nacionalidade ou etnia (cf. tabela 18). (O nosso foco de interesse centrou-se na nacionalidade, em busca da importância da etnia e da cultura para os participantes). Assim, no caso de “Maria” (cf. doc. 10, em anexo), mostrou alguma incerteza inicial, verbalizando não saber a idade dos alunos e não tendo a certeza sobre a nacionalidade de dois ou três alunos. “Manuel” (cf. doc. 11, em anexo) teve bastante cuidado em representar os alunos no local exato onde se costumam sentar no esquema da sala, mas esqueceu-se de representar o único aluno português da “turma vermelha”, à altura da investigação, o que fez apenas depois do investigador o ter lembrado, e no entanto representou um outro aluno português que há algum tempo tinha abandonado a escola. De notar que alguns dias antes deste dispositivo ter sido usado, “Manuel” confundido, numa entrevista informal, em 28 de fevereiro, após a terceira aula observada, alguns alunos cabo-verdianos e santomenses e falou mesmo em alunos angolanos, que a escola não tem. “Joaquim” (cf. doc. 12, em anexo) preencheu o dispositivo com relativa tranquilidade e facilidade e confessou que algumas idades foram calculadas por estimativa. Saliente-se, todavia, que “Maria” apenas tomou contacto com a “turma vermelha” em novembro, quando veio substituir outra colega, o que pode explicar alguma discrepância nos resultados. De qualquer modo, as hesitações, pelo menos de “Manuel”, revelam que o conhecimento da identidade cultural ou étnica exata dos alunos não é muito importante. A este propósito há ainda a referir o modo estereotipado com que muitos professores e funcionários se referem, indiscriminadamente e com grande naturalidade, aos alunos de Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau, como, simplesmente, “os P.A.L.O.P.’s”, o que, não sendo de modo algum rigoroso, dadas as profundas diferenças culturais e étnicas, sobretudo dos países insulares para o país continental, pode até ser encarado como discriminatório, como um tratamento característico de uma cultura dominante, que engloba as minorias numa mesma fácil e simples categoria.

**Tabela 18- Conhecimento das nacionalidades dos alunos**

	Acertou	Errou	Não sabe	Total de alunos da turma
“Maria”	12	3	2	17
“Manuel”	17	0	0	17
“Joaquim”	13	0	0	13

Nas concepções dos professores relativamente às características do professor multicultural, há uma unanimidade geral em apontar, como já tínhamos observado relativamente à gestão da comunicação, designadamente nas interações professor-aluno, as vantagens, também apontadas pela mais recente investigação (Cornelius-White; 2007; cit. in Lopes & Silva, 2010, pp. 64-66; Sousa & Tomlinson, 2011, pp. 30-36), de um professor afetivo, compreensivo e empático em detrimento de um professor autoritário, desta feita, sobremaneira quando se trata do relacionamento com alunos de grupos minoritários, como os alunos desta escola. Essas características são claramente ilustradas pelo seguinte excerto da entrevista a “Joaquim”:

Joaquim: Eu dou-me muito bem com eles [alunos africanos] e às vezes até sinto que...alguns alunos portugueses me sentirão mais próximo dos africanos do que deles. Muito por causa disso...

Inv.: ...Curiosamente, eu sinto exatamente a mesma coisa e tento ter algum cuidado...

Joaquim: ...E eu tento equilibrar um bocadinho isto. Porque eles estão sempre a perguntar: olha, como é que é, quando é que me levas, quando é que vamos provar a cachupa, estou sempre a...

Os participantes salientaram ainda a importância das experiências multiculturais anteriores como preparação adequada para ensinar nesta escola: “Joaquim” teve uma aluna alemã, que falava mal inglês, e um aluno chinês, que, apesar de falar português, os pais não falavam, o que, como diretor de turma, “Joaquim” apenas podia contactar através da mediação do aluno; “Maria” relatou a sua experiência numa escola timorense como francamente enriquecedora e acabou por conceder que lhe concede uma outra preparação para lecionar num contexto multicultural.

### **2.3. O reforço da homogeneização pelas culturas organizacionais e profissionais**

#### **2.3.1. A organização desarticulada, burocratizada e isolacionista do ensino**

Da análise do PEE destaca-se como finalidade central «(...) o desenvolvimento holístico dos alunos, bem como a construção de uma Escola empreendedora, ambientalmente sustentável, inclusiva e multicultural» (p. 2, cf. doc. 13 “Excertos do PEE”, em anexo). Uma das medidas estratégicas visa «promover o multiculturalismo, o respeito pela diferença e o espírito solidário» (p. 12, cf. *idem*) e uma das metas é «promover uma escola multicultural e inclusiva, desenvolvendo anualmente diversas ações» (p. 13, cf. *idem*). A ação educativa, segundo aquele documento estruturante, deverá ser planeada no sentido de «desenvolver nos alunos o espírito crítico e reflexivo, a criatividade, a autonomia, a consciência solidária, cívica e de participação ecológica, cultural e multicultural, numa perspetiva de educação para uma cidadania responsável e interventiva» (p. 23, cf. *idem*). Das atividades de enriquecimento e complemento curricular faz

parte também, entre outros, «ampliar os horizontes multiculturais através da partilha de saberes e de experiências» (p. 25, cf. *idem*).

Ora, trata-se de um PEE que atribui uma importância central à inclusão e à multiculturalidade. Quanto à questão da inclusão os participantes deixaram entender que, na prática, a escola não é efetivamente inclusiva. “Joaquim”, porque admite não conseguir praticar essa inclusão, no sentido de aceitar certos hábitos e costumes diferentes dos que aceita a partir da sua cultura dominante, e “Manuel”, porque raciocina numa lógica da maioria, no sentido de que o alvo do seu ensino é “alguém”, nem que seja apenas um, sugerindo que exclui os outros do sucesso:

Inv.: Mas, quando é que tu dirias “o programa está cumprido!”

Manuel: Eu diria que o programa está cumprido, quando conseguisse que um dos alunos de Tecnologias e Processos explicasse perante uma plateia a outros professores ou técnicos...

“Maria”, na sua postura crítica, é taxativa:

Maria: (...) Essa ideia de que tem que ser o aluno a adaptar-se à escola já devia estar ultrapassada, mas não está! É a minha opinião! Em teoria estamos numa escola inclusiva. Na prática, se calhar, é só integradora.

No que respeita à intencionalidade multicultural, o PEE faz uma utilização do conceito de “multiculturalismo” algo indefinida ou deslocada, quando, em lugar de afirmar a intenção de “promover uma escola multicultural” – como se o objetivo fosse atrair alunos provenientes de vários grupos étnicos – deveria afirmar a promoção de uma “educação multicultural”, termo que nunca é referido, no sentido de proporcionar uma educação que incutisse em todos os professores funcionários e, principalmente, os alunos o valor do reconhecimento dos vários grupos minoritários, presentes ou não na escola, mas que compõem o mundo globalizado contemporâneo. Ao referenciar uma educação para a cidadania, não indica, pois, o papel da educação multicultural para a aprendizagem de uma cidadania cosmopolita, de reconhecimento pelas várias identidades culturais e num espírito de diálogo intercultural, embora refira que uma das finalidades das atividades de enriquecimento e complemento curricular seja «ampliar os horizontes multiculturais através da partilha de saberes e de experiências», o que não deixa de colocar, porém, este desígnio no âmbito de uma abordagem aditiva ou étnica, já que coloca esta «partilha de saberes e experiências» multiculturais como algo externo ao currículo, complementar, longe, portanto, da desejável abordagem da tomada de decisões e da ação social e da dimensão do empoderamento da cultura de escola e da estrutura social preconizada pela literatura da especialidade (Banks, 2007, 2013; Leite, 2005). Note-se, contudo, que mesmo nesta

perspetiva aditiva, o PAA contemplava, para o ano letivo de 2012/2013, um conjunto considerável de atividades pensadas para incluir manifestações culturais dos vários P.A.L.O.P. e que se vieram a realizar, como danças tradicionais de Cabo Verde e São Tomé, ainda assim, etnias com maior expressão do que a guineense, uma passagem de modelos que acabou por incluir algumas alunas guineenses com seus trajes tradicionais, bem como incluiu uma peça de teatro encenada e protagonizada por um grupo de rapazes guineenses, cujo texto foi reconstituído pelos próprios alunos. Contudo, estas atividades foram programadas, portanto, como atividades *extracurriculares*, não tendo tido, depois, qualquer tratamento curricular. De salientar a participação de vários alunos dos três P.A.L.O.P.'s presentes na escola no projeto extracurricular “Parlamento dos Jovens”, também previsto no PAA, com a eleição de dois deputados, em cinco, que foram representar a escola na sessão distrital, tendo sido um deles (santomense) entretanto ali eleito para representar o distrito na sessão nacional na Assembleia da República.

O contributo dos participantes, individualmente, para a prossecução das finalidades e metas do PEE parece ter sido, no caso de “Joaquim”, forte, no caso de “Manuel”, mediano, e no caso de “Maria”, fraco, já que, neste último caso, a professora direciona-se para o que a “escola” deveria ter feito, não tendo referido o seu contributo. De qualquer modo, mais importante é a débil articulação, referida pela literatura (Lima, pp. 36-40), entre os documentos estruturantes da escola e a prática e as verbalizações dos professores, já que “Manuel” refere que há ainda muito a fazer para que a escola seja, efetivamente, “multicultural” – leia-se, para que se reconheçam as várias culturas que a constituem –, e o “Joaquim” refere que não costuma ler os documentos estruturantes, mas que o que mais o preocupa é a já referenciada falta de apoio para os poucos alunos africanos recém-chegados à escola, que, tendo sido alvo de qualquer forma de exclusão, evidenciam a desarticulação entre as intenções projetadas e as ações dos professores e das estruturas da escola.

Quanto à adequação da organização da escola às necessidades dos alunos, tanto “Manuel” como “Joaquim” consideram que as variadas atividades do PAA são adequadas a todos os alunos. No entanto, os participantes apresentam uma pequena lista de razões para julgarem da inadequação da organização da escola às necessidades dos alunos, conforme se verifica na tabela 19. Os serviços de cantina e bar são referidos pelos três participantes como não adequados a todos os alunos que frequentam a escola, ideia sintetizada por “Maria” nestes termos inequívocos:

**Tabela 19 - Unidades de registo de desadequação da organização da escola face às necessidades dos alunos**

	“Maria”	“Manuel”	“Joaquim”
serviços de cantina e bar	1	2	2
desenvolvimento curricular pouco ajustado às expectativas e características dos alunos	0	3	3
escola deveria dar mais apoio suplementar aos alunos	4	0	1
turmas grandes	0	2	1
deveria impor regras	0	0	3
devido a ausência trabalho colaborativo	0	1	1
outra organização de alunos	1	1	0
atividades extracurriculares	2	0	0
défice de equipamentos	0	2	0
deveria integrar melhor os alunos estrangeiros	0	0	1
horários	1	0	0
problemas na organização geral da escola influenciam atitude dos alunos	0	0	1

Inv.: E em termos de coisas que a escola pode dar aos alunos, por exemplo a alimentação do bar e cantina..., a decoração dos espaços... Será culturalmente adequado? Ou deveria ser?

Maria: Sim, deveria ter... Lá está! Não é facilitar nada. É que eles sintam que aquela escola é a sua escola também... É integrar, é incluir mesmo! Não é pô-los lá e pronto! Agora estão aqui e têm que sujeitar-se a isto!

Os outros dois participantes também referem o desenvolvimento curricular pouco ajustado às expectativas e características dos alunos, como se vê nas suas declarações seguintes:

Joaquim: (...) a escola é essencialmente de âmbito agrícola, apesar de ter agora uns cursos que divergem um bocadinho (...) onde eles passam grande tempo da formação, supostamente devem estar no exterior e a aprender a arte (...) esses alunos, alguns deles, não gostam simplesmente de estar sentados e estar a ouvir um professor, por muito que respeitem um professor e que se saibam da importância de estar na sala de aula, não gostam e não conseguem estar atentos. E ainda hoje cheguei à escola e estava um grupo de alunos, que estavam com tarefas duras, físicas, a carregar, a transportar coisas e estavam a fazê-lo com gosto, via-se que o estavam a fazer motivados, porque, de facto, estavam no terreno, estavam a mexer-se, estavam a fazer alguma coisa.

Manuel: É assim: o problema (...) de muitos dos alunos (...) deve-se a quê? Penso que a maior parte é... o objetivo... eles querem fazer alguma coisa na vida, querem. Não têm bem presente aquilo que querem fazer, ainda não sabem. Mas... o que lhes impingimos, por assim dizer, “tens que aprender isto!”, não vai ao encontro das expectativas deles (...), porque estamos a dar o programa de uma forma muito abrangente, de uma forma muito generalizada.

De salientar igualmente a posição de “Maria” e de “Joaquim”, que alertam para a necessidade da escola dar mais apoio suplementar aos alunos, curiosamente ambos sugerindo a implementação de programas de tutoria, dadas as enormes necessidades emocionais, de orientação, de interesse e motivacionais dos alunos:

Joaquim: (...) Eu, sinceramente, haa não sei como enquadrá-lo, mas perante estes alunos e o facto da maioria deles viver fora do seu lar, viverem com colegas, deveria haver uma ou várias pessoas com a função daquilo que normalmente se designa tutor.

Maria: Eu lembro-me no início, em setembro, quando foi a vindima e aqueles miúdos quase tinham acabado de chegar da Guiné e mesmo os nossos que vêm lá das aldeias e chegam ali à cidade, muito pacata, mas, apesar de tudo, eles estão fora, e eu lembro-me de sugerir ao diretor “isto era interessante, programas de tutoria”, porque de facto estes miúdos são aqui lançados um bocado... E pronto, sugeri!

Quando se perguntou o que é cumprir o programa da disciplina lecionada ou qual a finalidade do ensino em geral, no intuito de compreender possíveis efeitos das concepções de ensino sobre a sua organização, os três participantes foram unânimes em referir que a finalidade do ensino é desenvolver competências e a mobilização de conhecimentos para situações futuras da vida dos alunos, o que é profusamente realçado hoje pela literatura da especialidade como desejável (Canário, 2005; Roldão, 2003, 2010b; Sousa, 2007, 2010). “Joaquim” e “Manuel” sublinham a importância da formação técnica, embora “Joaquim” também sublinhe a importância de uma formação humanista, menosprezada por “Manuel”. Este último transmite mesmo a ideia de que cumprir o programa é transpor os conhecimentos enunciados, numa perspetiva “bancária” de educação (Freire, 1970), para os alunos de uma forma transmissiva:

Manuel: (...) É como eu digo, é o primeiro ano... [riso] Ou seja, isto de cumprir o programa... Quando comecei a ler o programa, a minha expressão foi mesmo: “eles estão doidos! Como é que eu vou meter isto na cabeça dos miúdos?”

No que respeita às concepções dos participantes sobre a gestão curricular, estes pronunciaram-se sobre a desejabilidade e exequibilidade de um currículo centralizado e executado pelos professores ou, em alternativa, uma reconstrução descentralizada e integrada do currículo, cujo resultado se pode sintetizar na tabela 20. Sobressai a incidência de unidades de registo de “Joaquim” sobre a desejabilidade de uma gestão orientada pela reconstrução descentralizada e integrada do currículo, que justifica assim:

**Tabela 20 - Unidades de registo de desejabilidade e exequibilidade de tipos de gestão curricular**

		“Maria”	“Manuel”	“Joaquim”
desejável	currículo centralizado e executado pelos professores	0	0	1
	reconstrução descentralizada e integrada do currículo	2	6	10
praticado	currículo centralizado e executado pelos professores	3	0	8
	reconstrução descentralizada e integrada do currículo	0	0	3

Joaquim: Acho que há sempre margem de manobra. O programa é sempre flexível, mas para a real necessidade dos alunos... Porque eu vejo um hiato enorme do que são capazes os alunos... Porque estamos a falar de alunos que têm três, quatro retenções no 1.º ciclo, no 2.º ciclo, no 3.º ciclo e vejo programas de matemática, de biologia, de português muito semelhantes ao que se pede no ensino regular.

(...)

Sinceramente, penso que enquanto existir a [avaliação] quantitativa, vamos ter sempre esse problema. A qualitativa sim, mas antes e mais importante que a qualitativa, discriminar de facto, as competências. O aluno tem sucesso nesta competência, ainda tem dificuldade nesta e no ano seguinte o professor já sabe, olha daqui estamos, podemos avançar já para o outro nível e este aqui temos que... Porque, se vamos partir sempre daquilo que está estipulado no programa e esquecer o que está para trás, acho que não vamos a lado nenhum.

Também “Joaquim” foi aquele que mais se pronunciou acerca do facto dos professores, em geral, colocarem em prática a tipologia gestonária de um currículo centralizado e executado pelos professores: um currículo definido centralmente, segmentado em torno das várias áreas do saber (disciplinas) e executado nas escolas; com trabalho docente individual, que executa o programado centralmente, de forma igual para todos os alunos, através, sobretudo, de pedagogia expositiva; e agrupamento de alunos em turma/classe, reunidos numa mesma sala e em tempos determinados por disciplinas – ou seja, o modo homogéneo de organização do ensino desde o nascimento da escola moderna e que ainda persiste hoje, mais ou menos invariavelmente (Barroso, 1995, 2001; Canário, 2005). “Joaquim” acaba por confessar que, de facto, a “forma escolar” não mudou:

Joaquim: Agora vou responder pela, pela minha vivência e disciplina, haa... O programa será sempre um documento orientador e toda a gente o entende dessa forma, mas depois e perante as dificuldades que o professor sente no terreno e a... penso que nos centramos muito no programa e relegamos para um plano secundário o facto de... alguns alunos, se calhar, precisarem de uma reformulação ou uma readaptação... de uma abordagem diferente.

Quando se perguntou diretamente aos participantes qual das organizações do ensino preferiam (anexo 5 das entrevistas, cf. tabela 4, em anexo), a resposta foi unânime – a organização B: um currículo proposto centralmente, mas reconstruído localmente em torno, não de disciplinas, mas de temas-problemas significativos para os alunos, identificados de forma colaborativa por professores e alunos e que convocassem, naturalmente, os vários âmbitos do saber; trabalho coletivo de uma equipa multidisciplinar responsável pela reconstrução do currículo, planeamento e condução das aprendizagens; e agrupamento flexível de alunos, agrupados em torno de atividades a empreender para tratar aqueles temas-problemas, que podiam ser levadas a cabo em grupos grandes, médios, pequenos ou em trabalho individual e em espaços próprios, distintos, consoante o tipo de atividade. Esta opção verbalizada pelos três participantes é claramente consonante com as críticas à forma escolar e à gramática invariante da escola, à centralidade organizacional do ensino em torno do padrão invariante da “classe” (Barroso, *ibid.*; Canário, *ibid.*), e abraça a proposta de equipas educativas de João Formosinho e Joaquim Machado (2009). Os participantes são claros na sua opção:

Joaquim: Sem dúvida, a organização B! É aquela com que me identifico mais, é aquela em que eu acredito, que se conseguem melhores resultados. Melhores resultados, porquê? Porque conseguia chegar a mais alunos, simplesmente por causa disso.

Manuel: Organização B, com algumas correções, mas organização B.

Inv.: Porquê? Como é que esse tipo de organização poderia melhorar as aprendizagens dos alunos?

Manuel: É aquela situação que já falámos. Tem a ver com algumas coisas... essencialmente é uma síntese do que temos estado a discutir [sorriso].

Maria: (...) e isto [“trabalho coletivo de uma equipa multidisciplinar responsável pela reconstrução do currículo, planeamento e condução das aprendizagens”] é o que faz sentido!

Os participantes “Manuel” e “Joaquim”, ambos do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, consideraram que o seu departamento é demasiado grande. Tanto para “Joaquim” como para “Manuel” encontram-se no seu departamento áreas disciplinares demasiado díspares para se poder trabalhar com alguma consequência pedagógica:

Manuel: Quando estamos a trabalhar dentro de um departamento, neste caso, com diferentes abrangências, o que acontece é que, utilizando uma expressão popular, nem todos falamos a mesma língua. E se estivermos num grupo disciplinar percebemos o que o outro está a dizer e acabamos por partilhar as mesmas dificuldades. As dificuldades que um aluno tem a Matemática não será muito diferente da que tem a Física ou Eletrónica. Estamos a partilhar as mesmas

dificuldades. Mas esse aluno pode ser um excelente técnico na área agrícola. Aí já vamos ter uma opinião bastante contrária do outro professor em relação às metodologias que devemos aplicar. Portanto, talvez um grupo disciplinar fosse bastante mais interessante.

Joaquim: (...) é mais fácil eu fazer um projeto transversal com um colega de educação visual ou de, de... por acaso nunca tive, mas poderá surgir alguma vez, de expressão... Olha, tive sim, do curso de animação sociocultural, tinha colegas meus que eram atores e é mais fácil de haver essa transversalidade do que com colegas que são das áreas, por exemplo, neste caso, das áreas agrícolas. Muitas vezes eu quero propor, mas como? O que é que eu vou propor? Não tem nada a ver, não é?!

Outra questão levantada por ambos é a da inconsequência do discurso no interior do departamento, que tende a não se concretizar em termos de ações:

Joaquim: (...) sentir-me-ia mais identificado se, em vez de falarmos tanto, agíssemos mais.

“Manuel” vai mais longe e refere que problemáticas de gestão curricular, como o tipo de desenvolvimento curricular a empreender tendo em conta o contexto da escola e dos alunos, as finalidades programáticas de cada disciplina, os conteúdos essenciais a ensinar, os instrumentos de avaliação das aprendizagens, não são discutidos, e deveriam ser, no seio do departamento:

Inv.: Este temas são discutidos no departamento ou pelo conjunto de professores que leciona a mesma disciplina?

Manuel: Não.

Percebe-se aqui a predominância do trabalho individual ou isolacionismo dos professores, mas é também perceptível o fenómeno da balcanização (Hargreaves, 1998), porque os participantes entendem-se como pertencendo a grupos disciplinares e não percebem as vantagens de uma interdisciplinaridade mais alargada e de uma troca de experiências e saberes pedagógicos, que a colegialidade traria no sentido de permitir a aprendizagem entre pares (Lima, 2002). Da análise documental efetuada às atas deste departamento, encontram-se, ocupando sempre cerca de metade do que se encontra registado, informações emanadas do Conselho Pedagógico, como, por exemplo, indicações para que os projetos transversais das turmas «invistam no empreendedorismo» ou que «os professores devem investir num trabalho em equipa e na partilha de recursos» (Ata n.º 13, de 10-10-2012, cf. doc. 14, em anexo). Das poucas referências a questões de gestão curricular, surgem apenas, por exemplo na ata citada, reorganizações de sequenciação modular em algumas disciplinas, mas sem referenciar necessidades, características e interesses dos alunos pedagogicamente relevantes. Uma pequena exceção é uma proposta do

docente “Joaquim”, de Educação Física, para reformulação de critérios de avaliação como solução para o problema da elevada falta de assiduidade e de material registado pelos alunos (Ata n.º 14, de 21-11-2012, cf. doc. 15, em anexo). Fazem-se ainda referências a infraestruturas laboratoriais deficitárias, com relevância pedagógica (Ata n.º 15, de 12-12-2012, cf. doc. 16, em anexo). Porém, não se encontram, de facto, registos de decisões substantivas sobre gestão curricular em termos de definição de objetivos a atingir, de conteúdos essenciais a privilegiar, de metodologias a implementar, de instrumentos de avaliação a usar, face ao contexto de necessidades, características e interesses dos alunos da escola. Verifica-se a mesma desarticulação quase completa entre estes documentos de registo decisional de uma estrutura intermédia e o documento estruturante, que é o PEE (Lima, 2002). O registo é, sobretudo, na lógica do cumprimento zeloso e mínimo do emanado das normas, que acaba por obstaculizar um trabalho pedagogicamente relevante (Canário, 2005), e se afunda numa cultura organizacional burocrática, cuja racionalidade vive da estrita conformidade entre meios e fins, o que conduz a uma uniformidade de procedimentos e a um funcionamento rotineiro e a uma ordem conformista (Silva, 2010).

Quanto ao Departamento de Línguas, a que pertence “Maria”, as atas revelam um trabalho diferente. Na primeira reunião do ano, e no âmbito das orientações gerais para o ano letivo, o Coordenador solicita aos colegas um trabalho colaborativo, ao nível da «partilha de recurso, saberes e experiências» (cf. ata n.º 1, de 12-9-2012, doc. 17, em anexo). O trabalho colaborativo entretanto acordado vai no sentido da planificação modular conjunta e da conceção das fichas de avaliação diagnóstica. O Coordenador sugere ainda que a «biblioteca escolar figure em todas as planificações como recurso ao serviço da aprendizagem e apoio aos recursos» (*ibid.*). Esta reunião inicial termina com a sugestão do Coordenador de uma pequena lista de sítios na *world wide web* de apoio à lecionação das disciplinas do departamento. Porém, o mais relevante, na perspetiva da gestão curricular, é decisão de cada docente proceder a uma avaliação diagnóstica das necessidades de cada aluno, da qual apresentará, na reunião de outubro, uma síntese dessas necessidades com estratégias de remediação. Assim, na dita reunião (cf. ata n.º 2, de 10-10-2012, doc. 18, em anexo), foram apresentadas, designadamente, dificuldades dos alunos na disciplina de Comunicar em Espanhol – em geral, e não de alunos em particular ou de grupos de alunos – e estratégias de remediação, que incluem a «revisão de conteúdos de vocabulário e linguísticos lecionados no ano letivo transato», dificuldades em Português ao nível da interpretação de enunciados escritos, domínio lexical e expressão escrita e estratégias de remediação, que incluem

questionários interpretativos de textos e obras com respostas escritas ou a utilização, sempre que possível, de músicas e documentários para motivação dos alunos. Ainda na disciplina de Português encontram-se referenciadas dificuldades de uma turma constituída apenas por «P.A.L.O.P.’s» (*sic*) e são apontadas como estratégias de remediação, para além das propostas de alunos para aulas de APA, exercícios de produção escrita orientada ou, entre outras, exercícios de alargamento de vocabulário. A estereotipização pedagogicamente enganadora de tratar todos os alunos africanos sob a categoria artificiosa de “P.A.L.O.P.’s”, muito frequente, inviabilizou, certamente, um tratamento a partir das necessidades individuais ou de pequenos grupos de alunos, que poderia potenciar a resolução dos problemas enunciados. Caso particularmente relevante é o referenciado pela docente de Inglês acerca de «um grupo de alunos da “turma vermelha” que contactaram com língua inglesa pela primeira vez no ano letivo anterior e como tal não possuem os pré-requisitos necessários». A estratégia de remediação consiste na proposta para APA. Refira-se que este grupo de alunos referenciados são oriundos da Guiné-Bissau, chegados à escola no ano anterior, e em que a língua inglesa nunca fez parte do seu currículo anterior. Nas referidas aulas de APA, encontrámos referência (cf. ata n.º 4, de 11-12-2012, doc. 19, em anexo) a uma reconstrução curricular que levou os alunos a aprender «conteúdos lexicais e gramaticais mais básicos da língua inglesa», para além dos conteúdos abordados no módulo curricular em curso. No entanto, desconhece-se que tipo de ensino e reconstrução curricular terá sido feito durante as aulas da disciplina, já que se encontravam inseridos numa turma com outros alunos de Cabo Verde e São Tomé e um aluno português, de cujo currículo anterior fez parte aquela língua estrangeira. De salientar também a ausência de referências pormenorizadas a este respeito, a propósito de outros alunos guineenses, que frequentam outras turmas. Das estratégias de remediação propostas pelo outro professor de Inglês para grandes dificuldades reveladas pelos seus alunos, para além da frequência de aulas de APA, encontram-se um trabalho na sala de aula de incremento das «interações verbais estimulantes e da realização de trabalhos práticos de expressão escrita simplificados» (cf. ata n.º 2, de 10-10-2012, doc. 19, em anexo). Fica por saber se a simplificação proposta não colocará em causa o acesso de qualidade ao currículo, excluindo estes alunos do acesso ao currículo comum, que pudesse ser conseguido através de metodologias diferenciadas (Roldão, 2003; Young, 2010a). Esta metodologia de trabalho revela, por um lado, uma gestão do desenvolvimento curricular articulada em equipa e a pensar nas necessidades e interesses dos alunos, embora persista numa lógica homogeneizadora, já que se trabalha sobre as dificuldades, não de alunos específicos ou grupos de alunos, mas com base no padrão

turma/classe, como se todos tivessem exatamente as mesmas dificuldades e fossem ultrapassadas com as mesmas estratégias (Barroso, 2001; Formosinho & Machado, 2009).

Entretanto, tanto “Maria” como “Joaquim” invocam entraves administrativos, burocráticos, que dificultam a sua ação verdadeiramente como professores, na preparação e na ação educativa, como atesta esta intervenção de “Maria”, quando lhe foi perguntado se entendia que o contexto da escola era um contexto pedagogicamente difícil:

Maria: (...) Difícil para mim, são as questões burocráticas e administrativas! Não é o trabalho em sala de aula com aqueles alunos específicos. O que eu acho que às vezes acontece é que o trabalho de sala de aula é dificultado por essas questões que extrapolam a sala de aula...

“Manuel” alude ainda à necessidade de um maior controlo e liderança pedagógica eficaz na figura do Coordenador de Departamento, no sentido de inculcar uma cultura organizacional mais reflexiva e colaborativa:

Inv.: Achas que os coordenadores de departamento deveriam incentivar mais ou mesmo pressionar os professores para que se realizasse um trabalho mais colaborativo entre os membros do departamento, em prole da melhoria do ensino de todos os alunos, ou isso deveria ficar apenas ao critério de cada professor?

Manuel: Heem... Talvez... Talvez deva partir de um nível mais alto... Criar-se essa metodologia ao nível da instituição em si. Claro que isso leva algum tempo até que se enraíze, mas sim, seria necessário ser definido... começar sempre num patamar superior, o coordenador exercer alguma pressão, não aquela pressão... mas fazer alguma pressão para que se vá enraizando na cultura da instituição.

Quando se perguntou aos participantes se a escola deveria dar mais orientações pedagógicas aos professores recém-chegados sobre práticas de sala de aula, dadas as características sociais e culturais dos alunos, ou se isso seria interferir ilegitimamente na autonomia profissional dos professores, conforme sugere a literatura (Lima, 2002), as respostas foram diferentes. “Joaquim”, algo perplexo pela pergunta, respondeu que ele próprio procurou essa informação junto do colega que o precedeu no ano anterior. “Manuel” referiu que lhe foi dada alguma informação:

Manuel: Por acaso, quando cheguei à escola ouvi algumas indicações: tentar explorar, o máximo possível, vertentes práticas. Nesse sentido, acho que a escola está a dar as indicações necessárias. O que digo é que, como disse há pouco, se deveria criar uma cultura institucional em que uma pessoa ao fim de uma semana aqui dentro tivesse percebido qual é o método de trabalho e como é que vai fazer. (...) Talvez haja uma falta de homogeneidade no conjunto dos professores e isso seria útil acontecer, pois aí uma pessoa entrava na escola e ao fim de uma semana já sabia qual era o método de trabalho da escola.

“Maria” aceita, com tanta naturalidade como com alguma indignação pela sua atual ausência, que isso deveria ser uma prática necessária na escola com este contexto educacional:

Inv.: (...) achas que isso interferiria demasiado com a autonomia do professor?

Maria: Não tem que interferir. Acho que a escola tinha que contextualizar os professores nesta realidade, que é específica! Não estou a dizer que fosse “tens que fazer assim e assim!” Mas... “as características desta turma são estas! É preciso estar alerta para determinadas circunstâncias...”

Inv.: O tipo de ensino que tem funcionado melhor tem sido este...

Maria: O tipo de ensino que tem funcionado melhor... Exatamente! Não quer dizer que tenha que ser uma imposição, mas... Se calhar a maior parte daqueles alunos não está ali interessado em fazer exames do 12.º ano... Não está mesmo! Por isso podemos abrandar um bocadinho... Não é facilitar!!

A organização do ensino também se joga ao nível dos conselhos de turma, onde se analisam as necessidades, características e interesses dos alunos no sentido de delinear estratégias comuns em prole da eficácia do ensino para a aprendizagem de todos. A este propósito, tanto “Manuel” como “Joaquim” não foram muito claros nem assertivos na forma como produziram as suas afirmações acerca do trabalho de gestão curricular requerido naqueles conselhos de professores. “Joaquim”, a propósito do referido problema da língua dos alunos da “turma verde”, lembrou-se que afinal o professor de Português havia referenciado tal problema:

(...) Penso que o professor da disciplina de português é o professor E. e ele tem-se debatido com a questão da língua não materna.

No entanto, quanto a deliberações conjuntas em termos de uma gestão curricular mais próxima das necessidades, características e interesses dos alunos da turma, “Joaquim” deixa transparecer que se tratou apenas de um assunto «individual» do professor de Português:

Inv.: Mas há, para além disso, estratégias comuns, em que se detetam características, dificuldades nos alunos e os professores delinham formas de atuação comuns... Isso não foi debatido?

Joaquim: Sinceramente, não me recordo de ter sido debatido. Foi mais uma questão individual do professor da disciplina [de Português] do que propriamente do conselho de turma...

E “Manuel” apresenta algum ceticismo e também desconhecimento de neófito quanto à necessidade de um trabalho de gestão integrada do currículo interdisciplinarmente, mas vai adiantando que existe «algum trabalho», mas talvez não o suficiente para tornar o ensino mais eficaz face às necessidades, características e interesses diversos da “turma vermelha”:

Manuel: Sim, existe algum trabalho e esse, de facto, poderá ser discutido em conselho de turma. E um dos problemas que mais acontecem é alunos que têm imensas dificuldades de leitura e compreensão e

depois eles não conseguem estudar e aí, sim senhora, devemos fazer uma abordagem em conselho de turma para identificarmos o problema daquele aluno.

In.: E encontrar estratégias comuns?

Manuel: E encontrar estratégias comuns.

Inv.: Portanto, isso inevitavelmente teria que ser feito em conselho de turma?

Manuel: Necessariamente não, porque inconscientemente foi o que acabei por fazer com a “turma vermelha”, quando pus alunos a ler em todas as aulas, ou seja, eu vi que eles tinham dificuldades a ler sozinhos, em estudar, e então passei a abordar dessa forma...

Inv.: Mas se tu, ao te teres lembrado dessa estratégia, se ela fosse partilhada e até, imagina, melhorada com o contributo de todos os professores do conselho de turma, e se todos a aplicassem de forma sistemática...

Manuel: ...Talvez fosse melhor...

Inv.: ...seria mais eficaz!

Manuel: Seria, seria mais eficaz.

À pergunta direta de saber se existe trabalho colaborativo nos conselhos de turma, já que um dos objetivos gerais referenciados no PEE é «trabalhar cooperativamente em equipa» (cf. doc. 10, em anexo), tanto “Manuel” como “Joaquim” respondem, mais uma vez, de forma pouco perentória, não especificando que «algum» trabalho colaborativo se trata, embora acabando por admitir pelo menos que deveria haver mais trabalho desse género:

Inv.: Achas que há trabalho colaborativo nos conselhos de turma?

Manuel: Nos conselhos de turma, trabalho colaborativo? Sim, acho que existe algum trabalho.

Inv.: De que tipo?

Manuel: Essencialmente, definimos... quando notamos que há alguma dificuldade num aluno, nesses casos... por exemplo, na “turma roxa”, que havia alguns alunos com imensa dificuldade em escrever, que eu alertei para essa situação e os professores de Português de Área de Integração “ok, vamos tentar dar mais um apoio nesse aluno, tentar ultrapassar essas barreiras!” Nesse aspeto, sim.

Inv.: Achas que deveria haver mais trabalho colaborativo nos conselhos de turma?

Manuel: Sim, pelo menos, aquela situação: devia haver mais pessoas com vontade, não apenas alguns, mas mais professores com vontade de fazerem esse trabalho colaborativo.

Inv.: achas que há trabalho colaborativo nos conselhos de turma?

[Pausa de 6 segundos]

Joaquim: Ao nível de... de atividades?

Inv.: Na função de conselho de turma: discutir problemas de aprendizagem dos alunos, concertação de estratégias comuns...

Joaquim: Sim, sim... de identificação de problemas é... Sim, penso que na.... Lá está... na reunião, provavelmente são discutidas certas questões, mas depois acaba a reunião e acho que cada um fica entregue outra vez a si próprio.

“Maria” apresenta uma posição mais crítica e informada relativamente às verdadeiras funções dos conselhos de turma, acabando por chamar a atenção para a burocratização do trabalho docente nessa estrutura de gestão intermédia, para a possibilidade e não apenas necessidade da interdisciplinaridade na gestão do currículo comum e aponta como fator explicativo para a inexistência deste trabalho técnico – não só nesta, como em muitas outras escolas – a «comodidade» dos professores e aponta claramente para a lógica burocrática das organizações, que uniformiza procedimentos, que são mimetizados acriticamente durante o processo de socialização profissional e se tornam naturalizados.

Maria: (...) a vertente burocrática revela a nossa prática!... Primeiro, supostamente, o PCT é feito pelo conselho de turma, mas nós sabemos que, a maior parte das vezes, chega lá o diretor de turma “ai eu já fiz isto, isto e isto” (...) Por exemplo, o conselho de turma! “Eu estou a dar Padre António Vieira! Vamos lá ver no currículo das outras disciplinas alguma coisa, algum ponto de contacto para podermos aqui fazer alguma coisa em comum?”. Não fazemos isso!

Inv.: E achas que não fazemos isso mais por uma questão de falta de vontade dos professores...?

Maria: Se calhar porque nos acomodamos... Dá-nos jeito, também! Há uma orgânica que já está estabelecida...

O PCT da “turma vermelha” (cf. doc. 20, em anexo) apresenta algumas informações genéricas sobre os alunos, mas onde sobressai a ausência de dados da sua nacionalidade e características culturais pedagogicamente relevantes. (Num documento apenso ao dossier da turma pode ler-se à margem de uma listagem de alunos da turma, a designação manuscrita “PALOP”, à frente dos alunos cabo-verdianos, guineenses e santomenses – com a exceção de três guineenses e três cabo-verdianos, que mereceram estas e não aquela designação – o que, dado tratar-se de uma categorização estereotipada, apenas pode ter, do ponto de vista pedagógico, um efeito enviesado.) O referido PCT remete ainda para um levantamento de estilos de aprendizagem dos alunos, efetuado através de um instrumento validado. De qualquer modo, não há qualquer referência que o resultado do uso de tal instrumento tenha servido para incrementar metodologias diferenciadas com base nos diferentes estilos apurados, como sugere alguma investigação (Lopes & Silva, 2010; Tomlinson, 2008a). Exibe ainda algumas estratégias a desenvolver como sejam «incentivar o trabalho individual dos alunos com mais dificuldades» ou «fornecer outros elementos de avaliação». Na primeira ata do conselho da “turma vermelha” (cf. doc. 21, em anexo) regista-se um abreve caracterização da turma, apresentam-se as disciplinas a que os alunos persentem maiores dificuldades, deu-se indicação dos alunos com módulos em atraso do ano anterior, a professora de Inglês propôs alunos para APA e o professor de Matemática

informou que três alunos frequentam as respectivas aulas de APA. Entretanto, as atas de conselho de turma, doravante de avaliação de final de período letivo, passam a constituir-se por enumerações de módulos curriculares que os alunos não concluíram e disciplinas a que excederam o limite de faltas permitidas por lei, bem como por juízos qualitativos acerca do aproveitamento, comportamento e assiduidade, com decisão de implementar, como estratégia de remediação para o problema do comportamento e da falta de assiduidade, «o reforço da motivação utilizando atividades de aprendizagem mais estimulantes e apoiando de forma individualizada os alunos mais desmotivados e com mais dificuldades» (cf. Ata nº 3, doc. 22, em anexo). À exceção das atividades de aprendizagem mais estimulantes e de um apoio individualizado, não há referências de gestão curricular diferenciada, nem mesmo tendo em conta os estilos de aprendizagem identificados. A este propósito perguntámos a “Maria”:

Inv.: Achas que se deveriam tomar mais decisões estritamente pedagógicas nos conselhos de turma?

Maria: Os conselhos de turma existem para isso!! Nós é que... [riso] É engraçado! Nós temos os instrumentos para... Mas não os usamos... Temos o PCE, temos e PCT, temos não sei o quê... Que foram criados para incluir, para adaptar, para ter em atenção a especificidade daquela região, daquela escola, daquele grupo... Nós é que depois não os operacionalizamos!

Também “Maria” foi bastante prolixa nas referências que produziu relativamente ao facto, no seu entendimento, da existência de instrumentos de gestão diferenciadora do currículo, mas depois sem um uso efetivo por parte dos professores:

Maria: (...) o currículo está definido, mas depois todas as escolas têm autonomia suficiente para o readaptar, nós é que não o fazemos! Quando nos queixamos “ai é imposto!” Há um currículo nacional, mas depois a forma como ele é desenvolvido... há o PCE, há o PCT... nós é que não trabalhamos a sério! (...)

É engraçado! Nós temos os instrumentos para... Mas não os usamos... Temos o PCE, temos e PCT, temos não sei o quê... Que foram criados para incluir, para adaptar, para ter em atenção a especificidade daquela região, daquela escola, daquele grupo... Nós é que depois não os operacionalizamos!

Portanto, conforme a literatura revela (Roldão, 1999b; Pacheco, 2007), os professores têm à sua disposição os instrumentos de gestão contextualizada do currículo e, designadamente, as condições legais para procurarem implementar uma diferenciação curricular eficaz, mas por lógicas burocráticas, por uma socialização isolacionista do exercício da profissão e por uma clara ausência de trabalho colaborativo, também o conselho de turma não é utilizado para organizar o ensino de modo a que todos os alunos aprendam, conforme as suas especificidades próprias.

### 2.3.2. Os pressupostos obstaculizantes da cultura profissional à rutura com o modo homogéneo

Ao nível das culturas profissionais o foco esteve na procura de conceções e práticas de trabalho colaborativo, conceções sobre a importância do conhecimento profissional e hábitos de reflexividade sobre desenvolvimento curricular e ação docente, embora viéssemos a detetar um conjunto de verbalizações legitimadoras da inação e de aversão à mudança, situações diversas de envolvimento dos professores na escola, alguns indícios de desprofissionalização, bem como um conjunto de pressupostos da cultura profissional, que poderão ajudar a compreender a práxis educacional dos participantes.

Assim, quando perguntámos aos participantes pelas práticas de trabalho colaborativo efetuado (cf. tabela 21), os três participantes respondem que conversam com os seus pares sobre questões de ensino e aprendizagem, mas apenas “Maria” e “Joaquim” dizem já ter colaborado com pares,

**Tabela 21 – Unidades de registo de práticas de trabalho colaborativo**

		“Maria”	“Manuel”	“Joaquim”
Efetuadas	conversas com pares sobre ensino	1	2	2
	conceber estrategicamente o ensino	2	0	1
	partilha de materiais	0	2	1
	construção de materiais	1	1	0
	atividades extracurriculares	0	0	2
	projeto transversal de turma	0	2	0
Não efetuadas	lecionação em conjunto	1	1	1
	observação crítica de aulas	1	1	1

noutras escolas, no intuito de conceber estratégias de ensino, apenas “Manuel” e “Joaquim” dizem ter partilhado materiais, apenas “Maria” e “Manuel” dizem ter concebido materiais em conjunto com outro colega durante este ano letivo, “Joaquim” costuma colaborar com pares na conceção, preparação e execução de atividades extracurriculares e “Manuel” foi o único a referir colaboração com outros colegas em projetos transversais de turma. Curiosamente, os três participantes afirmaram, de modo inequívoco e até mostrando alguma surpresa face à pergunta, que nunca lecionaram em conjunto nem observaram aulas ou foram observados enquanto trabalho colaborativo.

No âmbito das conceções os participantes apresentaram várias razões para defender o trabalho colaborativo entre pares. Uma delas foi a de que o trabalho colaborativo melhora a aprendizagem dos alunos, como atesta esta intervenção de “Manuel”:

Manuel: (...) o nosso objetivo é apenas transformar, melhorar os nossos alunos. Temos que ensinar alguma coisa e ajudá-los a enfrentar as situações que vão ter pela frente.

Inv.: E achas que isso implica, necessariamente, mais trabalho colaborativo?

Manuel: Isso deveria implicar trabalho em equipa. Claro que deveria, como já vimos há pouco. É pena que nem todos pensem assim.

Outra razão apresentada foi a de que o trabalho colaborativo melhora inclusivamente o trabalho dos professores, numa evocação à conhecida – e de forte valor heurístico – analogia com a medicina:

Inv.: (...) eu estou a pensar exatamente no trabalho médico, por exemplo, em que apesar de serem pessoas individuais e profissionais que atuam, muitas vezes, individualmente, têm momentos em que se reúnem precisamente para discutir casos... Isso terá alguma coisa a ver connosco, professores?

Joaquim: Até é um bom exemplo! Eu tenho uma pessoa na minha família que é médico e em conversa há pouco tempo, até me disse que existem escolas, a escola francesa para determinado tipo de cirurgia, opera de certa forma e o médico português opera de outra forma e ... todos conseguem... os seus resultados, não é? Agora, a forma de o fazer foi diferente. Quando há congressos, e não é por acaso que há congressos, são debatidos esses avanços. Depois é uma questão de identificação, de...

Inv.: Sim, claro. Mas eu digo mesmo... Por exemplo, no hospital, há momentos em que os médicos se reúnem também para debater casos concretos que tiveram. E para quê? Para construir conhecimento em conjunto...

Joaquim: Sim, conhecimento multidisciplinar e da mesma área! E nós também temos muito a aprender dessa forma!

Particularmente importante é o argumento empregue por “Joaquim” e “Maria” de que o trabalho colaborativo é importante para incrementar o ensino diferenciado, como se pode ver nesta passagem de uma lucidez e clarividência exemplar a este respeito:

Maria: Se fosse possível esse currículo pronto-a-vestir, se não fosse necessário fazer diferenciação...

Inv.: Seriam necessários professores?

Maria: Não com o perfil que se quer... Então, isso voltávamos ao tempo do outro senhor e só precisas de saber ler, escrever e contar, mais nada! E todos aprendiam a ler, escrever e a contar da mesma forma desde o Minho até ao Algarve. Isto não interessa! Não pode ser! Seria muito anacrónico, porque a sociedade já não é assim! Mas como digo, o trabalho colaborativo, no contexto atual, se calhar, é ainda mais fundamental..., não é?!

Inv.: Para contrariar este currículo pronto-a-vestir era preciso mais colaboração...

Maria: Sim, porque em teoria ele está lá previsto! Estas adaptações todas, está previsto! Na prática é que nós não vamos...

Inv.: E esse trabalho colaborativo seria uma forma de resolver esse problema, que, na realidade é difícil?

Maria: Sim. E o contexto desta escola é diferente do contexto da escola ali do centro. E, se calhar, todos juntos a pensarmos, a tentar perceber de onde é que eles vêm – e não tentarmos pensar apenas onde queremos que eles cheguem ou onde é suposto eles chegarem –, se calhar encontrávamos formas de chegarem todos lá, mas tendo em conta o ponto de onde eles partiram.

“Joaquim” chega mesmo a afirmar que «temos muita coisa ainda para melhorar», devendo este tipo de trabalho ser melhorado entre os professores.

Quanto aos níveis de concretização desse trabalho colaborativo, embora “Manuel” tenha insistido que o local mais propício a um trabalho colaborativo para concertar estratégias comuns de atuação seria o departamento ou grupo disciplinar, dada a afinidade epistemológica entre os professores, acaba por concordar que muitas decisões deveriam ser tomadas colaborativamente nos conselhos de turma. “Joaquim”, por seu lado, atribui uma importância relativa, diríamos não entusiástica, dada a sua pouca frequência, ao trabalho colaborativo nos conselhos de turma. “Maria” insiste que uma das funções do conselho de turma é construir um PCT, «que deveria adaptar o projeto educativo e o currículo da escola à turma!». No entanto, os três participantes dão uma especial importância ao nível do departamento para a concretização de um trabalho colaborativo no âmbito da gestão curricular, como expressa “Maria”, de forma perentória:

Maria: Quando falo em trabalho colaborativo é mesmo, a nível de departamento, professores de português. Por exemplo, estes conteúdos para lecionar. Sentarmo-nos e vermos todos... tendo em conta as características dos alunos que nós temos, qual é a melhor forma, que instrumentos é que nós podemos preparar...

A cultura profissional isolacionista é a razão mais evocada pelos participantes para explicar por que não haverá mais trabalho colaborativo entre os professores, como facilmente se depreende pela tabela 22 abaixo e como se ilustra nestas passagens da entrevista com “Maria”:

Inv.: (...) Não achas que há uma cultura de trabalho isolado, as pessoas não estão pura e simplesmente habituadas a trabalhar assim e não concebem outra alternativa – um professor é alguém que trabalha sozinho, que aprende sozinho e que transmite o seu conhecimento sozinho?

Maria: Sim! Isso é verdade! Há uma determinada figura de professor que influencia. (...) a cultura da escola não é no sentido do trabalho colaborativo...

(...)

Inv.: Para ti, é inequívoco que há uma cultura de trabalho individual...

Maria: Sim! Mas nalguns momentos havia um sentimento de pertença àquela escola, mesmo que eu andasse todos os anos numa escola diferente! Hoje em dia não sei até que ponto... Haverá nalgumas escolas em que se consegue... Mas há muito ruído e as pessoas não conseguem...

Os receios relacionados com a avaliação são também uma razão evocada pelos três participantes para os professores não se exporem à colaboração com os pares:

Inv.: Há quem diga que não há mais trabalho colaborativo, porque haverá receio da parte dos professores em partilhar, digamos, “segredos” pedagógicos com os colegas, que poderia pôr em perigo a segurança e arriscaria a competitividade em termos de avaliação de desempenho. O que é que achas desta análise?

Maria: Segredos?! Eu vou ser sincera... Em termos materiais ninguém inventa nada, hoje em dia! [riso] Agora, “ai isto é meu não vou partilhar!” Sim, se calhar...! [riso] Lá está! E se calhar faz sentido, alguns colegas não partilham com receio de... “então eu vou partilhar isto, que pode fazer a diferença na minha avaliação?!”

**Tabela 22 - Unidades de registo de razões apresentadas pelos participantes para explicar a não existência de mais trabalho colaborativo entre os professores**

	“Maria”	“Manuel”	“Joaquim”
devido à cultura profissional isolacionista	9	0	6
devido a receios relacionados com avaliação	3	1	1
devido a entraves organizacionais	2	0	3
devido a indisponibilidade volitiva dos professores	1	1	1
sem justificação apresentada	2	1	0
porque dá muito trabalho	0	1	1
devido a falta de liderança	1	1	0
devido a traços de personalidade	0	0	2
devido a cansaço	1	0	0
devido a problemas relacionais interpares	1	0	0

E depois há ainda um conjunto de outras razões invocadas pelos participantes, de que destacaríamos, além dos entraves administrativos que se prendem com horários desajustados que dificultam esse tipo de trabalho, a indisponibilidade volitiva dos professores e a falta de liderança, como mostra, mais uma vez a atitude crítica e lúcida de “Maria”:

Maria: Quer se queira quer não, as chefias, os líderes [sorriso]... Não podem dizer “faz o que eu digo, não faças o que eu faço!” [sorriso] O exemplo tem que partir de cima!

Inv.: Tu achas então, que o coordenador devia dizer “olhem! Vamos fazer assim... vamos tentar fazer...”?

Maria: Sim, eu acho que tem que haver uma tentativa para fazer com que isso aconteça... Por que senão, porque é que em algumas escolas os departamentos funcionam de uma forma muito colaborativa e noutras não? As pessoas às vezes, “ai não tem que liderar!” Não! Tem que haver sempre um líder! Quer se queira quer não, os grupos funcionam com líderes e tem que haver alguém que... oriente. Por isso é que muitas vezes a figura do coordenador... Embora isso não seja garantia de que vá funcionar... de que depois o trabalho colaborativo exista mesmo! Também já estive em escolas em que o coordenador era extramente disponível e proactivo relativamente ao trabalho colaborativo e..., mas não conseguia que todos os membros do departamento aderissem! Mas alguns aderiram, pronto!

Durante a entrevista pedimos aos participantes que se pronunciassem sobre o tipo de trabalho que os professores deveriam desejavelmente desenvolver em equipa, a partir de um conjunto de possibilidades elaboradas com base em Ávila de Lima (2002, p. 58), a que acrescentámos outras (cf. anexo 4 à entrevista – “lista de possibilidades de trabalho colaborativo” –, tabela 4 *in fine*, em anexo). Assim, como se mostra na tabela 23 abaixo, os participantes defendem que os professores devem colaborar na conceção estratégica do ensino com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos, na linha do que propõe a literatura (Roldão, 2007b), como exemplifica este excerto da entrevista a “Manuel”:

Inv.: E esse tipo de decisões – o que se deve ou não deve ensinar, que o aluno deve ou não deve aprender e como é que ele deve mostrar que aprendeu – são decisões que devem ser tomadas por cada professor isoladamente...?

Manuel: Deviam ser tomadas num grupo disciplinar, mais uma vez.

**Tabela 23 - Unidades de registo sobre tipos de trabalho em equipa visto como necessários pelos participantes**

	“Maria”	“Manuel”	“Joaquim”
conceber estrategicamente o ensino	3	6	0
lecionar aulas em conjunto	1	2	4
observação de aulas por pares	1	1	4
partilha de materiais	1	2	1
construção materiais	1	1	0

No caso do “Joaquim”, professor de Educação Física, a lecionação de aulas em conjunto é uma possibilidade já efetuada noutras escolas e com a qual lida muito bem. E a própria observação de aulas por pares, não praticada por nenhum dos participantes, é enaltecida com uma forma de colaboração que constitui um bem para o desenvolvimento profissional e, concomitantemente, para o incremento das aprendizagens dos alunos. A partilha e construção de materiais, as práticas mais usuais, são as menos valorizadas em termos daquilo que os participantes acreditam ter mais e melhores consequências na melhoria das aprendizagens dos alunos.

Se compararmos, pois, as práticas dos professores (cf. tabela 21) com as suas conceções (cf. tabela 23) acerca do trabalho colaborativo podemos verificar alguma inversão relativamente ao tipo de aprofundamento desta tipologia de trabalho: enquanto ao nível das conceções é valorizado um trabalho colaborativo com elevado nível de aprofundamento e eficácia, que implica, na linha do que sugere a literatura (Roldão, 2007b, p. 27), conceber estrategicamente o ensino de modo a alcançar as finalidades, aproveitando todas as potencialidades de uma ação grupal, já ao nível das práticas sobressai a conversa entre pares e a partilha de materiais, portanto, um trabalho colaborativo de baixo nível de aprofundamento e eficácia, embora também acabem por ocupar um lugar de destaque as práticas colaborativas em que há alguma conceção estratégica do ensino.

Procurámos compreender a atitude dos participantes face ao conhecimento profissional e verificámos, antes de mais, uma tensão entre, por um lado, a assunção da necessidade de um conhecimento científico-pedagógico mobilizador do desenvolvimento profissional e, por outro, a desvalorização do conhecimento em favor de uma atitude partilhada de adequação ao contexto educacional – uma sobrevalorização da prática em detrimento da teoria (cf. tabela 24).

**Tabela 24 – Unidades de registo da atitude dos participantes face ao conhecimento profissional**

	“Maria”	“Manuel”	“Joaquim”
é necessário, importante	10	7	2
não é necessário conhecimento, apenas atitude	1	5	3
ausência de conhecimento técnico-pedagógico	0	7	2
valorização da experiência; desvalorização do conhecimento teórico	0	0	9
formação inicial deficitária	0	0	2
formação contínua com intuítos meramente administrativos	2	0	0
implica muito trabalho	1	0	0

Quando se perguntou se seria benéfico para os professores que trabalham nesta escola com um complexo contexto de diversidade, terem um conhecimento mais aprofundado dos hábitos e costumes das etnias e estratos sociais presentes e formação especializada em diferenciação curricular e educação multicultural, os três participantes produziram verbalizações afirmativas nesse sentido, como a seguinte:

Maria: (...) eu acho que cada vez mais na sociedade atual, nestes tempos de crise e conturbação... em termos científicos... a preparação científica é uma coisa, pronto! Agora, em termos pedagógicos, nós temos as pedagógicas na licenciatura e depois fazemos estágio e a partir daí desligamos todos um bocado... estamos todos preocupados em transmitir o conhecimento científico! E, se calhar, devíamos voltar a preocupar-nos um bocadinho em fazer essa preparação pedagógica... a maneira como nos relacionamos... o tentar perceber o porquê a atitude daquele grupo ou daquele aluno, tentar ver para além do imediato...

Contudo, também assomou ao discurso dos mesmos três participantes, embora menos vezes, a ideia de que um conhecimento académico, uma formação sistemática não seria necessária; o que seria necessário, isso sim, seria uma atitude partilhada adequada para enfrentar a complexidade referida, como se pode comprovar por esta posição de “Joaquim”:

Inv.: (...) achas que os professores, desta escola, por exemplo, se tivessem uma formação especializada, poderiam compreender melhor a importância da diferenciação curricular, portanto, de um ensino mais diferenciado, e até de uma educação atenta às múltiplas culturas, ou não?

Joaquim: Sinceramente, acho que mais importante que a formação seriam orientações e uma partilha na forma de ver o ensino. Porque eu posso ter essa informação, mas depois no terreno, ter colegas que até tiveram a mesma formação, mas que não concordam e agem de forma diferente. Portanto, o mais importante seria mesmo no terreno haver um consenso pela organização B [cf. anexo 5 da entrevista, tabela 4 *in fine*, em anexo], do que propriamente dotando-nos com essas competências, porque depois posso não as concretizar. E eu estou sempre inserido num grupo, num departamento, numa escola.

Esta é uma crença, aliás, coerente com a posição epistemológica, manifestada também por “Joaquim”, de valorização da experiência e concomitante desvalorização do conhecimento teórico, que é, além disso, relegado para um período circunscrito da formação – o período inicial – e não se concebe outro qualquer período para uma formação mais aprofundada e arriegada em conhecimento produzido na área da educação:

Joaquim: Ui! ...Eu falo pela minha experiência: os meus cinco anos de licenciatura em nada me prepararam para algo semelhante ou perto disso e acho que isto deve ser, deve acontecer em todos os cursos. Mas eu acho que a prática e a maturidade como professor, faz com que...

Inv.: ...a experiência...

Joaquim: ...a experiência, exatamente – faz com que depois nos consigamos adaptar a essa situação e tentemos responder da melhor forma. Poderá ser contemplado no currículo de formação inicial, mas penso que, mesmo sendo abordado nessa etapa, só no terreno é que vamos... e depois... É como, penso que para outras situações, a formação que nós temos inicial prepara-nos, dá-nos um *know how* sobre aquilo que devemos fazer, não é? Mas depois no terreno sentimos as reais dificuldades, aí é que sentimos que temos que dar resposta efetiva aquele determinado problema, enquanto na faculdade ensinam-nos mais a perceber os problemas no sentido mais abrangente. Mas... poderia ser uma ideia, apesar de ter a certeza que depois o terreno reserva um lado que ainda não conhecemos.

De salientar ainda a manifestação da ausência de conhecimentos técnico-pedagógico no caso do “Manuel” e do “Joaquim”, relativamente a algumas questões. No caso do “Manuel”, primeiro ano a ensinar e com formação não especificamente pedagógica, encontramos algum desconhecimento relativamente a conceitos pedagógicos ou questões organizacionais, como se pode ilustrar na seguinte passagem:

Inv.: Achas que estas situações de ensino poderão ser consideradas exemplos de diferenciação curricular – ensinar de forma diferente consoante as características dos alunos?

Manuel: Sim, acaba por acontecer, apesar de acontecer poucas vezes e talvez não utilize isso com essa consciência, acabo por fazer, inconscientemente, um ensino individualizado.

(...)

Inv: E ao nível de departamentos e conselhos de turma, achas que há alguma coisa que se poderia fazer diferente?

Manuel: Para ser sincero não estou muito por dentro sobre qual a forma como funciona o departamento, ou seja, qual a hierarquia entre departamentos e conselhos de turma, não estou muito por dentro disso.

Quanto a “Joaquim”, há alguns anos afastado da formação inicial e sem ter referido qualquer formação pedagógica relevante entretanto efetuada, encontramos também algum desconhecimento relativamente a questões centrais, como a gestão do currículo:

Inv.: E o programa não será um conjunto de conteúdos e competências que têm que ser transmitidos a estes alunos concretos? Isto é, a função do professor não será, precisamente, a passagem do programa para o aluno? Se não, nem seriam precisos professores!

Joaquim: Como assim, a passagem...

Inv.: Tens um currículo, um conjunto de conhecimentos e competências, que, através de um programa, tens que passar a estes alunos, quer dizer, eles têm que os apreender.

Joaquim: Sim.

Inv.: Até que ponto é que o professor não deve reconstruir o currículo? Não estou a dizer ignorar conteúdos e competências que o programa diz que devem ser alcançados pelos alunos, mas até que

ponto é que o professor deve readaptar ou reconstruir ou flexibilizar o currículo? Por exemplo, ensinar uma coisa que não está previsto no programa para aquele ano de escolaridade, mas que sem ensinar isso o aluno dificilmente aprenderá o que deveria aprender naquele ano. Imagina que estava previsto há dois ou três anos atrás. Será errado, por exemplo, um professor de Inglês no nível 5, ensinar nível 2 ou 3 devido à necessidade do aluno?...

Joaquim: ...Estou, estou a entender.

Uma outra temática importante na cultura profissional dos professores é a questão da reflexividade sobre as suas práticas de gestão curricular e de ensino (Schön, 1983, 1987) e da supervisão como forma de desenvolvimento profissional (Alarcão & Tavares, 2003; Day, 2010) (cf. tabela 25). A este propósito, tanto “Maria” como “Joaquim” mostram conceder importância

**Tabela 25 – Unidades de registo sobre reflexividade acerca de gestão curricular e ensino**

		“Maria”	“Manuel”	“Joaquim”
importância da reflexividade para melhorar o ensino		5	0	3
hábitos de reflexividade	nunca tinha pensado, pensamento induzido durante a entrevista	15	16	20
	já tinha pensado	1	2	1

à reflexão sobre as práticas e à supervisão como incremento do desenvolvimento profissional, como se verifica nos excertos seguintes:

Inv.: Portanto, achas que é importante pensar nisto?

Maria: Eu acho que sim, que deve ser importante, deve-se refletir sobre isto... Como é que resolvemos isto numa turma com vinte e poucos alunos, e que há quatro ou cinco que se alheiam, como é que fazemos?

Inv.: Achas que é importante...

Maria: Acho que devemos refletir sobre isto... a escola no seu conjunto devia refletir... que respostas damos a estes miúdos que, não sei se estão desinteressados, se aquilo não lhes diz nada – o que é fazemos com eles?

Inv.: Esta modalidade tem que ver com uma coisa que acho que é muito importante e a literatura também foca, que é o professor pensar sobre a sua ação.

Joaquim: Sim, sim.

Inv.: E nós pensaríamos muito melhor se alguém nos dissesse: olha, tu ali fizeste isto assim...

Joaquim: Claro. Aliás, eu já fui observado, no âmbito da minha avaliação, em três anos letivos, três ou quatro, até e... o que é que acontece? É natural que na própria discussão tenhamos alguma coisa a reter, a aprender

No entanto, no que toca a hábitos de reflexividade encontramos um amplo conjunto de questões relacionadas com as temáticas da diferenciação curricular, da educação multicultural, da organização do ensino e da profissionalidade docente, que os participantes acabaram por mostrar nunca terem pensado nelas, refletindo no momento da entrevista, quando interpelados pelo investigador, o que não deixa de ter repercussões ao nível do desenvolvimento profissional, como tem mostrado um corpo crescente de investigação (Alarcão & Tavares, 2003; Day, 2010; Roldão, 2007a, 2010a; Schön, 1983, 1987). Por exemplo, “Joaquim” evidenciou, dadas as hesitações, não ter pensado nas implicações pedagógicas, notavelmente na sua disciplina, das questões do género, nomeadamente ao formar grupos de alunos:

Inv.: Na primeira aula ainda havia a J. e o Mc., mas na segunda aula em que fizeste o *peddy paper* no exterior só estava o Gu... e então, acabaste por fazer grupos de rapaz e rapariga, mas isso foi um acaso, não houve nenhuma intenção?

Joaquim: Não, tentei juntar sim... ham... por...

Inv.: ...Em termos de ...capacidades?

Joaquim: ...De capacidades sim e também, ham, de afinidades, isto é ... aqueles que se relacionam melhor, tentei até separá-los para não levarem a tarefa demasiado no espírito de socialização e de pouco trabalho e também...

“Manuel” mostrou nunca ter pensado – o que teria sido pedagogicamente relevante para a sua disciplina de formação técnica e dadas as necessidades, características e interesses dos seus alunos – na aprendizagem a partir do concreto para o abstrato, do particular para o geral, no sentido da aprendizagem indutiva ou por descoberta de Jerome Bruner (1998):

Inv.: (...) O que eu tinha pensado era até que ponto seria mais eficaz, mesmo para ensinar conceitos da física, uma estratégia em que se começaria com uma aula prática, de contacto com a realidade ou a partir de uma simulação da realidade, começando com casos concretos, com o intuito de criar a necessidade nos alunos de saberem como funcionam as coisas, conduzindo-os assim à explicação teórica. Será que os alunos não poderiam aprender assim melhor os conceitos?

Manuel: Pois eu estou a perceber: vamos colocar o problema real e agora vamos procurar soluções teóricas para este problema.

Inv.: Nunca fizeste isso?

Manuel: Não, por acaso nunca fiz isso com eles... Haam...

E mesmo “Maria” revelou nunca ter pensado na possibilidade de diferenciação curricular de

nível micro ou diferenciação pedagógica, no caso exemplificativo, ao nível da diferenciação dos processos ou tarefas que conduzam o aluno ou grupo de alunos a aprendizagens mais significativas, como sugere a literatura (Tomlinson, 2008a; Tomlinson & McTighe, 2013):

Inv.: Achas que seria eficaz, por exemplo, marcar trabalhos de casa diferentes para alunos diferentes conforme as suas necessidades? Alunos ou grupos de alunos!

Maria: Não tinha pensado... Mas agora, se calhar também poderia ter feito... dividir o capítulo em partes e por a trabalhar grupos diferentes...

E até encontrámos aquilo que, na nossa perspetiva, pode ser encarado como alguns sinais preocupantes de desprofissionalização, já que os participantes mostraram alguns indícios de perda de autonomia e um certo esvaziamento funcional do profissional docente, visível, por exemplo, na ideia de que a redução do preconceito não deve ser propriamente uma preocupação sistemática do professor ou de que há professores que encaram a sua ocupação como se de um funcionário se tratasse ao invés de um profissional, autónomo, com uma função específica e produtor de conhecimento especializado:

Maria: Sim! A ideia que nós às vezes temos é que estamos todos...

Inv.: Somos simples funcionários?

Maria: Executamos!... E independentemente de tudo a escola tem um determinado nível de autonomia que nos permitia fazer mais do que simplesmente executar. Agora acho que andamos todos é muito, se calhar, cansados, já muito..., questionamos tudo, já nem há um reconhecimento social. Acho que andamos todos cansados, de facto. O que não deverá ser desculpa para nada, mas pronto! E depois se o outro não faz para que é que eu hei de fazer...

Esta ambivalência face à profissionalidade em geral e ao conhecimento profissional em particular justifica as preocupações dos investigadores, que, na área da sociologia do trabalho e das profissões, têm procurado os caracterizadores da profissão docente e têm encontrado, particularmente, no conhecimento profissional e na reflexividade traços de afirmação ou de decadência da frágil profissionalidade (Roldão, 2007a; 2007b; 2010a; Shulman & Shulman, 2004).

Encontrámos outras manifestações da cultura profissional dos professores que podem ajudar a compreender as razões das insipientes práticas de diferenciação curricular e educação multicultural, mesmo num contexto de diversidade. Desde logo, várias verbalizações que procuram consubstanciar uma certa legitimação para não agir, para não mudar, como se pode verificar, a título de exemplo, nas seguintes verbalizações, respetivamente, que legitimam o modo homogéneo e a impossibilidade de mudar, um ensino que não atende a necessidades

básicas dos alunos, por falta de tempo, e uma educação que não inclui grupos minoritários no currículo, por supostamente não se saber como enquadrá-la ou até se é exequível:

Maria: É assim: acho que não haja nenhuma estratégia que seja eficaz para todos, seja numa turma com características como [a “turma vermelha”] ou outra.

Mas para todos nunca é, não é?! Nunca podemos pensar que há uma estratégia que vai ser eficaz a 100%!

Maria: É impossível! Eu penso que em qualquer contexto é impossível haver uma estratégia que digamos assim: “isto vai funcionar para os 25 alunos que eu tenho na sala!”. Isso é utópico.

Inv.: Na quarta aula, a Je. estava a ler e teve algumas dificuldades em ler certas unidades de medida, o que fez depois com a tua ajuda. Não achas importante, nesses casos, delinear uma estratégia de aprendizagem específica para a aluna aprender, neste caso, unidades de medida? Não será importante para o aluno recuperar estas aprendizagens mais básicas?

Manuel: É. De facto é importante. Mas voltamos aquele problema que tínhamos há pouco com a mecânica dos fluídos, da parte da matemática: com o tempo curto que temos, temos que seleccionar; de facto, vamos ignorar um bocadinho esta falta de conhecimentos e continuamos ou então vamos atrás e, se calhar, perdemos imensas aulas e acaba essa turma por não apreender os conteúdos daquele módulo.

Inv.: (...) achas que os professores, a escola, deveria integrar conteúdos no currículo relativos às culturas dos alunos, por exemplo, à cultura popular portuguesa ou santomense, guineense ou isso iria empobrecer a formação de todos? (...)

Joaquim: Na sequência daquilo que temos falado, tudo o que permita a partilha de vivências próprias de cada país de origem, acho que traz muito enriquecimento para a comunidade escolar por vários motivos. Agora, a questão é depois saber até que ponto as boas ideias são exequíveis. Isto é, se calhar haveria todo o interesse haver essa introdução ou inclusão de... de formas de fazer ou... de, de, como hei-de dizer? De saberes próprios de cada cultura. Agora a questão era saber como enquadrá-la.

Depois, a questão do envolvimento dos professores numa escola com um contexto educacional complexo, mais exigente, em que “Joaquim” entende que fez e se deverá fazer um esforço para ultrapassar limitações que a escola possa ter, por exemplo ao nível infraestrutural, ao passo que “Manuel” deixa transparecer que talvez alguns professores não se envolvem o que deveriam no ensino a alunos com necessidades, características e interesses diversos:

Manuel: (...) se atendermos à vocação da escola, que é a área agrícola, penso que é uma escola de excelência para ensinar a área agrícola, em termos de terrenos que tem, as infraestruturas... A escola, nesse aspeto, tem a obrigação de ser a melhor. Tem algumas carências para ensino em termos práticos, de disciplinas mais tecnológicas, devido à falta de equipamento. Mas isso consegue-se ultrapassar

recorrendo a simuladores. Em termos gerais, penso que a escola está bastante bem equipada para se lecionar, desde que haja vontade da parte dos professores. (...)

Inv.: Mas achas que os alunos exigem um pouco...

Manuel: Sim, temos alguns alunos que exigem um pouco mais de dedicação da parte do professor.

(...) Agora se existe essa dedicação da parte de alguns colegas ou não, isso cabe à consciência de cada um, não é?! [sorriso]

Finalmente, observámos aquilo que considerámos, à luz da literatura (Canário, 2005; Formosinho & Machado, 2009; Hargreaves, 1998; Lima, 2002; Pacheco, 2007; Roldão, 1999b), um conjunto de pressupostos da cultura profissional que influenciam o pensamento e a ação dos professores (cf. tabela 26). A pedagogia transmissiva está à cabeça deste rol de ideias enraizadas na cultura dos professores acerca de como exercer o seu múnus: a ideia de que se ensina expondo, explicando, falando e concomitantemente se aprende unicamente ouvindo e repetindo o que se ouviu. Esta pedagogia é bastante mais notória na ação do “Manuel” com toda a sua metodologia de ensinar conceitos através de leitura em voz alta pelos alunos, seguido de explicação pelo professor, com exercícios de aplicação. O seu pensamento encontra-se também dentro dos pressupostos de uma pedagogia da transmissão, como se pode sintetizar com este excerto da sua entrevista:

**Tabela 26 – Unidades de registo de pressupostos da cultura profissional que influenciam o pensamento e a ação dos professores**

		“Maria”	“Manuel”	“Joaquim”
pedagogia transmissiva		24	46	19
insensibilidade a necessidades, características, interesses e conhecimentos dos alunos		16 <sup>19</sup>	3	13
naturalização do modo homogéneo		8	4	15
cultura profissional impede professores de pensar, agir, mudar		1	3	16
estereótipos e preconceitos	manifestados pelo próprio	1	4	6
	atribuídos aos outros professores	2	1	1
profissão docente é muito exigente		2	1	1
receio de que com a diferenciação curricular se transmita menos conhecimento		0	0	5
perceção geral de que diferenciação curricular implica muito trabalho e ou tempo		3	0	0
trabalho docente para cumprir exigências burocráticas		2 <sup>20</sup>	0	0
alunos não querem aprender		0	0	2
alunos sabem como estudar		0	1	0

<sup>19</sup> Estas unidades de registo de “Maria” são, na íntegra, críticas a outros professores pela sua insensibilidade a necessidades, características, interesses e conhecimentos dos alunos.

<sup>20</sup> Estas unidades de registo de “Maria” são, na íntegra, críticas a outros professores pela conceção e prática de trabalho docente com o intuito de cumprir exigências burocráticas.

Manuel: (...) É como eu digo, é o primeiro ano... [riso] Ou seja, isto de cumprir o programa... Quando comecei a ler o programa, a minha expressão foi mesmo: “eles estão doidos! Como é que eu vou meter isto na cabeça dos miúdos?”

“Maria”, a participante mais capaz de alguma desconstrução, ensina ainda assim sob o paradigma da transmissividade, através da metodologia de leitura e análise de texto com alguma explanação de conceitos, quer oralmente, quer através do apoio de apresentações em *power point*. Mesmo o vídeo não sai de uma lógica de transmissão, desta feita por outro meio. Mesmo ao nível das conceções, no caso de “Maria”, tantas vezes críticas da pedagogia tradicional, deixa escapar verbalizações que acabam por mostrar que o seu pensamento se encontra enquadrado pelos pressupostos da pedagogia expositiva, como neste caso exemplar:

Maria: (...) Por exemplo, aulas de 100 minutos?! É demasiado tempo... Um adulto a ouvir, desliga, ao fim de 50 minutos!

Naturalmente, que “Joaquim”, por ensinar Educação Física e Desporto, está mais liberto destes pressupostos. No entanto, ainda assim, começou por “dar” umas noções básicas de orientação e só depois passou “ao terreno”, como se fosse de todo impensável inverter a sequência. Naturalmente que muitas das unidades registadas nas entrevistas são críticas às aulas expositivas, ao ensino teórico, sem uma aplicação prática, mesmo sempre sem uma conscientização plena de que há uma mudança paradigmática a efetuar (Trindade & Cosme, 2010; Roldão, 2011).

Detetámos igualmente o pressuposto de que há um aluno médio, abstrato, para quem se expõe ou explica a matéria e, por isso, os participantes nem sempre foram sensíveis às necessidades, características e interesses próprios de cada um dos seus alunos, como é o caso, já analisado, do nível de linguagem algo desfasado face às necessidades e particularidades linguísticas dos alunos da “turma verde”, do *peddy paper* que “Joaquim” usou para as atividades de exploração da natureza ou o enviesamento cultural do conteúdo das suas perguntas, já que pressupôs que os alunos africanos teriam tanta familiaridade com a cidade circunvizinha à escola do que os portugueses, muitos deles com automóvel, para se deslocarem, ao passo que aqueles passavam bastante tempo nos núcleos de alojamento da escola e, por razões económicas, não se deslocavam tanto ou iam sempre aos mesmos sítios. Ou então o caso de “Manuel”, que no seu questionamento, por vezes retórico, não espera pela verdadeira e exata resposta, como revela este caso exemplar de uma das suas aulas:

Entretanto, o professor pergunta para todos:  
- Vocês sabem calcular uma área, certo?

Alunos não respondem. O professor prossegue.

A este propósito, “Maria” é muito mais sensível à identidade e diferença dos alunos, e produz um discurso bastante coerente de desconstrução da pedagogia tradicional, que assume erradamente o pressuposto do aluno abstrato e não trata o aluno como pessoa, na sua especificidade humana da diversidade única e irrepetível. E, por isso, exhibe o caminho:

Maria: (...) É tentar perceber, é tentar estar na pele do outro. Perceber: “eu agora tenho 17 anos e mandam-me, sozinha, para Angola! E agora, o clima que eu conheci, a paisagem que eu conheci, que era de montanha, de neve, que havia diferenciação de estações, não existe! Aqui é sempre calor, tenho que andar sempre de chinelos e transpiro todo o dia e o que vejo não são as minhas montanhas, não são...” Isto tudo influencia. A comida é diferente... E acho que muitos de nós, desculpem-me, mas não querem compreender que isto vai influenciar a maneira como os meninos se comportam na aula, como reagem e o sucesso que têm ou não têm!

Também o fenómeno da naturalização, que vai ocultando o desconhecido no familiar, está presente na cultura dos participantes neste estudo, como se o modo homogéneo de ensino pertencesse à ordem natural e inalterável das coisas, como sugere, entre outras, esta passagem que evoca o ensinar para os exames (que nem sequer é a realidade desta escola):

Joaquim: (...) Estamos um bocadinho presos, porque dentro da mesma turma temos níveis completamente diferentes... E depois como é que as pessoas também acabam por agir? De acordo com... E depois estamos a falar de muitas disciplinas onde há exames, têm que os preparar realmente para aquele objetivo, por muito que alguns estejam a léguas de chegar perto disso, eles estão inseridos numa formação...

Inv.: ...e vão ter que se adaptar, à força...

Joaquim: ...vão ter... Eu acho que é muito difícil... Ou então tínhamos que desdobrar as turmas, passaria por aí.

Constatámos como a cultura profissional tende a impedir os professores, sobretudo, de agir e empreender mudanças ao nível da organização do ensino e da pedagogia, como atesta esta reflexão de “Joaquim” sobre o caso, já referenciado, de um estudo sobre crianças havaianas (cf. anexo 3 das entrevistas, tabela 4 *in fine*, em anexo):

Inv.: O que é que tu achas? Achas que isso pode acontecer nas nossas escolas, com os nossos alunos e não só com os alunos que falam normalmente crioulo. Estou a pensar... Neste caso, por exemplo, são alunos havaianos que, inicialmente, falam todos ao mesmo tempo. Achas que pode acontecer isso com os nossos alunos, por exemplo, das aldeias, de classes mais desfavorecidas, que podem ter alguns hábitos linguísticos que não são academicamente valorizados e que, por isso, eles podem ser prejudicados?

Joaquim: Aí estamos perante um dilema, porque, de facto, por esse estudo foi provado que pela forma que eles estão habituados, pelo relato da história contada conseguiram melhorar o tempo de aprendizagem e os resultados foram melhores. E é isso que nós queremos – aumentar o tempo efetivo de aprendizagem e haver melhores resultados. Agora, está tudo na questão do processo. Temos esse dilema, saber se vamos pelas formas convencionais que foram aquelas em como fomos formados ou pelas experiências que outros nos trazem e que, funcionam, por uma questão cultural e de vivências anteriores. Eu por acaso estou agora com alunos africanos e sinto alguma diferença, mas nunca me deparei perante este cenário. É sempre um dilema: valorizar sempre o resultado; agora o processo, ver aquele... O ideal talvez fosse, penso que foi o que acabou por ser feito depois, alguma complementaridade entre as duas formas.

A forma estereotipada com que julgamos os outros, surge, inevitavelmente, nas ações e conceções dos participantes, sobremaneira, quando são tomados todos os indivíduos de um grupo como supostamente tendo as mesmas características. Essas categorizações estereotipadas verificam-se em verbalizações altamente estigmatizadoras, como são exemplo as categorias “os africanos” ou “os P.A.L.O.P.’s”, mas também em verbalizações de menor poder estigmatizador, como “os cabo-verdianos”, “os santomenses”, “os guineenses”. Também verificámos estereótipos e preconceitos relativamente às capacidades dos alunos portugueses de classe social mais desfavorecida, que são tidos, todos, como incapazes de determinadas aprendizagens mais teóricas ou de elevado nível, como se verifica nesta passagem:

Joaquim: (...) Para conseguir de facto ter resultados, porque esses alunos, nas disciplinas de formação teórica, não conseguem ter sucesso, por muitas estratégias que se possam tentar fazer, acho que é muito difícil. Haa, como fazê-lo? Porque no fundo tudo o que se faz tem uma explicação teórica.

Há ainda categorizações, usadas com alguma regularidade na comunidade escolar, que atribuem características negativas ao comportamento dos alunos, sobretudo endereçadas a alunos africanos, como é o caso da categoria expressa pela frase “não sejas preguiçoso!”, como se observou algumas vezes no caso de “Manuel”, embora o participante afirma ser uma expressão «bastante normal»:

“Manuel”: (...) a expressão “anda lá, não sejas preguiçoso”, que é uma expressão bastante normal. Nesse caso foi para um aluno africano, mas para alunos nacionais é uma expressão bastante normal. “Vá lá, não sejas preguiçoso!”. Eu próprio penso que utilizo esta expressão, por vezes.

Os participantes atribuem ainda, criticamente, a outros elementos da comunidade escolar estereótipos e preconceitos, quando confrontados com as seguintes expressões registadas no

diário de campo: «estes alunos [no caso, alunos portugueses] não querem nada com isto!», «o cheiro a catinga é altamente prejudicial à saúde!», «olhe que a democracia deles [referindo-se a um grupo de alunos africanos participantes no Parlamento dos Jovens] não é igual à nossa!», «agora [depois de uma sessão no auditório da escola] é melhor chamar uma funcionária para abrir as portas um bocado, por causa do cheiro a catinga!» ou «os P.A.L.O.P.'s são chatos, pá! Não param de reclamar!», todas elas proferidas por professores. As conceções dos três participantes, a este propósito, são claras:

Inv.: Achas que há racismo na escola?

Joaquim: Há! Provavelmente na escola e...surge muito fora da escola.

Inv.: Mas achas que podemos considerar que nesta escola há algum racismo?

Joaquim: Quem faz esse tipo de conversa...

Inv.: Achas estranho que aja ou achas que isso é natural? Ou seja, não te estou a perguntar se concordas ou não, mas sim se achas socialmente compreensível que exista racismo numa escola como esta, com vários alunos africanos.

Manuel: Não, numa escola não, não deveria existir.

Maria: As nossas representações sociais, inconscientemente, interferem no nosso desempenho social. E, se calhar, no ensino de uma forma mais vincada e com efeitos a médio e longo prazo, pois, quer se queira quer não – não sei se no outro dia falámos sobre isso – o professor é um indivíduo com as suas opiniões próprias e com as suas ideias, mas na sala de aula ele tem um papel a desempenhar... E por muito que não concorde com determinada ideia, se essa ideia for para o bem comum ele tem que a defender, por muito que aquela situação o incomode. Isto são representações sociais, são estereótipos... e existem e, se calhar, quem as disse – não sei se foram professores ou alunos... –, se lhes fores perguntar “és racista?”, eles dizem logo “ai não! Que ideia!” Isso é de pessoas ignorantes, que...

Inv.: É inevitável haver este tipo de preconceitos...

Maria: É... Mas, continuo a dizer, o professor, enquanto professor, tem de evitar, de lutar ou deveria, tem o dever de...

As categorizações estereotipadas assumem sempre o papel epistemológico de importantes guias para enfrentar a realidade, uma vez que permitem aceder à identidade cultural comum dos alunos, mas podem impedir um olhar mais atento às particularidades distintivas dos indivíduos, como alertam autores como Burbules (1997), seguido por Francisco Sousa (2007; 2010). No caso do preconceito, referira-se que, apesar daquela preocupação face aos preconceitos dos outros, designadamente raciais, os participantes revelam algum pudor em referenciar a questão da raça, que foi, como se viu anteriormente, desvalorizada como característica diferenciadora dos

alunos com relevância pedagógica, demonstrando que a dimensão política da raça não é conscientizada pelos participantes, como se revela neste excerto da entrevista com “Maria”:

Maria: Olha, uma coisa que aprendi agora nestas coisas que ando a fazer ultimamente: há uma raça humana e depois há várias etnias. Portanto, raça, somos todos humanos e ponto final.

Porém, sendo a escola composta por cerca de 45% de alunos negros seria uma oportunidade, senão uma exigência, integrar no currículo uma análise aberta da problemática da opressão, histórica e contemporânea, exercida sobre a raça, bem como sobre outras desigualdades sociais, como sugere a teoria crítica da raça (Ladson-Billings, 2003; 2004, pp. 50-65).

Duas ideias pressupostas pela cultura profissional embrenhada no paradigma da pedagogia transmissiva surgem como que uma preocupação “sagrada”, embora perfeitamente compreensível dentro dos pressupostos da pedagogia da transmissão e do modo homogêneo – o receio de que com a diferenciação curricular se transmita menos conhecimento, no caso de “Joaquim”, e a perceção geral de que a diferenciação curricular implica muito trabalho e ou tempo, no caso de “Maria”:

Joaquim: (...) Agora, também não podemos esquecer uma coisa: os resultados. Eu tentei de certa forma chegar aos alunos, ter um tipo de diálogo mais terra a terra com eles, quase ao mesmo nível do que eles...

Inv.: Mas, em termos de ensino, foi mais pobre, é isso que queres dizer?

Joaquim: Sem dúvida. E se me perguntas hoje o que é que eu consegui transmitir...

Inv.: Mas poderia ter sido mais rico, se fosse de outra forma?

Joaquim: Não! Eu acho que não.

Maria: (...) Que dá trabalho, dá trabalho! Mas o modelo da Escola da Ponte também dá muito trabalho! Porque aquela flexibilidade, ao contrário do que aquilo que as pessoas pensam, é muito mais trabalhosa! Muito, muito mais!... Mas os resultados são... Bom deve funcionar para alguns alunos e outros não! Também houve aquela polémica... Mas é possível!

Em suma, a cultura profissional dos participantes e de outros professores a que se referiram tem exercido influência sobre a práxis, que vive num modo homogêneo de ensino, sobre a pouca conscientização da importância de uma educação multicultural e, portanto, tem tornado difícil encarar a mudança para um outro paradigma educacional, que tenha em conta a diversidade de necessidades, características e interesses de todos os alunos, numa lógica efetivamente inclusiva. E tudo isto por muito que uma das metas do PEE seja «mudar as práticas lectivas com vista à alteração do modelo de escola tradicional, reforçando a investigação, a pesquisa orientada e o

trabalho de campo» (cf. doc. 13, em anexo) ou que a legislação atual que regula a organização e gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho) introduza princípios de diferenciação na gestão do currículo por via da sua adaptação às características dos alunos e das escolas (art.º 20.º, n.º 2, a)) e sugira uma avaliação diagnóstica que fundamente «estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional» (art.º 24.º, n.º 2) ou mesmo que convide a um trabalho colaborativo conducente às melhorias do ensino (art.º 20.º, n.º 2, c)). A influência das culturas profissionais e dos seus pressupostos parece sobrepor-se a qualquer ditame legal.

### 3. Conclusões

Numa escola composta por alunos, por um lado, com histórias de insucesso escolar, geralmente desmotivados para a forma escolar, com aptidões diversificadas e provenientes de contextos sociais mais desfavorecidos e, por outro lado, com alunos provenientes de Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau, o ensino observado nas aulas dos três participantes neste estudo foi substancialmente uniformizador, seguindo o modo homogéneo e a pedagogia transmissiva. Alguns momentos houve de alguma diferenciação, de que se salientam o atendimento a necessidades linguísticas dos alunos, nomeadamente africanos, com a sua vivência da diglossia, mas que se quedaram por um atendimento de remediação e nunca baseado numa reconstrução sistemática e conscientizada do currículo, no sentido de uma efetiva diferenciação de metodologias, tarefas, processos e produtos de aprendizagem, que pudesse proporcionar aprendizagens significativas para todos os alunos, com necessidades, características e interesses muito diversos. A única situação mais explícita de reconstrução do currículo pode ter incorrido no risco da simplificação, privando os alunos de conhecimento previsto num currículo comum, situação a que a literatura da especialidade apelida de diferenciação estratificadora ou segregacionista (Roldão, 2003; Sousa, 2007, 2010).

Para além de algumas reações positivas dos alunos a esta tipologia de ensino (envolvimento em algumas tarefas e algum interesse), em geral sobressaem reações negativas, como bastantes distrações e algum enfado e desinteresse, embora também reações de alguma ambiguidade, já que em muitas situações o tipo de metodologia expositiva originou várias vezes situações em que alguns alunos respondiam às perguntas do professor, mas outros não, num claro desfasamento

entre a metodologia utilizada e as características, necessidades ou interesse dos alunos. Estas reações dos alunos são sinais do enfado provocado pelo modo homogêneo, anacrônico e desinteressante para o aluno, não fazendo esquecer de todo o “ofício de aluno”, que pode fazer perder o sentido da aprendizagem e do trabalho de alunos e professores (Canário, 2005; Formosinho & Machado, 2009; Perrenoud, 1994).

Ao nível das concepções, com aproximações subjetivas e, à exceção de “Maria”, pouco rigorosas ao conceito de diferenciação curricular, as verbalizações dos participantes foram muito mais consonantes com um ensino diferenciado, acabando os três participantes por admitir, contrariando a prática, a ineficácia da uniformização e a conseqüente necessidade da diferenciação e até a sua possibilidade de implementação, uma vez que admitiram claramente a existência de características diferenciadoras dos alunos com relevância pedagógica e que, portanto, devem ser conhecidas pelos professores e incluídas num desenho curricular verdadeiramente inclusivo e multicultural. Todos os participantes foram unânimes em reprovar o «currículo uniforme – pronto-a-vestir de tamanho único» (Formosinho, 1991, cit. in Roldão, 1999b, p. 41) e a salientar a necessidade da diferenciação. No entanto, as categorizações estereotipadas da diferença surgiram também nas suas verbalizações, como lentes privilegiadas de acesso à realidade, mas que, todavia, podem impedir um olhar mais atento e crítico às particularidades distintivas dos indivíduos (Burbules, 1997; Sousa, 2007, 2010).

Quando debatemos com os participantes no nosso estudo as oportunidades não aproveitadas de diferenciação curricular sobressaiu, por um lado, a sua concordância relativamente às possibilidades discutidas, mas também, por outro, alguma naturalidade pelo facto de elas não terem sido aproveitadas, o que nos remete para a força que o fenómeno da naturalização de uma organização pedagógica homogênea e uniformizadora tem na ação dos professores, em consonância com aquilo que sugere a literatura (Barroso, 2001; Canário, 2005; Formosinho & Machado, 2009).

Os participantes justificam as suas metodologias, em geral iguais para todos, partindo de alguns pressupostos uniformizadores naturalizados, que acabam por colocar em causa a ideia de escola inclusiva, como sejam as ideias de que os alunos do mesmo nível têm o mesmo conjunto de conhecimentos e competências básicos e, portanto, aprenderão da mesma maneira, ou que a estratégia de ensino delineada deve ser eficaz para a maioria, excluindo muito naturalmente aqueles que se não adaptam, ou também a ideia, aliás, coerente com a anterior, de que não são

necessárias estratégias alternativas, mas apenas adaptações ou reformulações durante o processo de ensino e, finalmente, a ideia – que persiste desde o nascimento da escola moderna nos séc. XVIII e XIX e que, num sentido cognitivo, pode até ter sido um retrocesso face ao diálogo socrático praticado na Academia de Platão ou mesmo face ao método escolástico da *lectio* e *quaestio* a que se juntava uma *disputatio* – segundo a qual se aprendem conceitos, ouvindo. É certo que apresentam outras razões para justificarem as suas metodologias e ações que são, de facto, tendencialmente mais diferenciadoras ou que se aproximam de uma preocupação diferenciadora, embora não o tendo referido de modo nem explícito, nem inequívoco, quando alegaram pretender atender a necessidades linguísticas, de aprendizagem ou a características culturais. Estas verbalizações, muito positivas no quadro de um ensino diferenciado e numa educação multicultural, inserem-se, todavia, ainda numa lógica de remediação e não de consciente reconstrução sistematizada do currículo voltada para a aprendizagem de todos.

Ao nível da diferenciação curricular há, portanto, algumas contradições entre, por um lado, a prática de ensino e algumas das suas justificações – ambas, substancialmente uniformizadoras – e as conceções, que, embora imbuídas de alguma subjetividade e, por vezes, imprecisão na aproximação ao conceito, mostram-se sensíveis às diferenças pedagogicamente relevantes e apresentam-se como sinais potenciadores de uma necessária mudança paradigmática (Roldão, 2011).

No que respeita à tentativa de implementação de uma educação multicultural, os participantes protagonizaram uma ação algo ténue e pouco conscientizada, embora tenham englobado nas suas metodologias – uns de forma mais consciente que outros – algumas ações nesse sentido. Assim, integraram alguns conteúdos, sob a forma de exemplos, de outras culturas presentes na escola, com “Joaquim” a englobar mesmo um conteúdo de danças tradicionais da Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Cabo-Verde. Todavia, esta tipologia de integração de conteúdos encaixa-se numa abordagem descrita por James Banks (2013) por abordagem da adição ou abordagem étnica, que permite aos professores acrescentar conteúdos ao currículo sem terem que o reestruturar, o que lhes toma pouco tempo, pouco esforço e exige pouco planeamento ou treino. Discutiram-se situações em que, ao invés de referências culturais enviesadas ou de um código linguístico demasiado elaborado e inacessível a muitos alunos, os participantes poderiam ter aproveitado para integrar conteúdos culturalmente relevantes no currículo, como poderia ter acontecido, por exemplo, com a exploração de determinadas situações do Sermão do Padre António Vieira na perspetiva dos alunos africanos da “turma vermelha”, que “Maria” tinha nas

suas aulas, o que poderia ter levado à problemática da colonização e ter perspectivado a educação multicultural a partir de uma mais enriquecedora abordagem transformativa, que permite aos alunos encarar os conteúdos a partir das várias perspectivas étnicas e culturais, permitindo uma infusão de perspectivas, quadros de referência e ideias que alarga a compreensão de todos face a um determinado conteúdo. Esta perspectiva transformativa de integração de conteúdos surge apenas ao nível das conceções, com “Maria” a fazer propostas pedagogicamente muito interessantes a este propósito, embora a sua tendência geral, como a dos restantes participantes, seja a de encarar a integração de conteúdos multiculturais ao nível da abordagem da adição ou étnica (Banks, 2013), aliás coerente com a prática, já que todos os participantes mostram ter compreendido a necessidade de dar atenção ao contributo de alunos de outras culturas, reforçar referências culturais e proporcionar um enriquecedor diálogo intercultural, mas relegando o reconhecimento destas manifestações, muitas vezes para “fora” do currículo.

A segunda dimensão de implementação da educação multicultural – a desconstrução do conhecimento (Banks, 2009b, 2010) – foi praticada apenas de uma forma muito ténue e apenas por “Maria”, numa rápida relação entre conhecimento e poder.

A pedagogia equitativa – terceira dimensão de uma educação multicultural (Banks, *ibid.*) – foi a dimensão mais observada na prática dos participantes, ao utilizarem metodologias culturalmente sensíveis, como tutoria entre pares, permissão do uso de diálogo em tom de voz elevado em discussões sobre temas da aula, formas de transposição didática promotoras de tradução do código linguístico elaborado da escola para o código restrito dos alunos de diferentes grupos étnicos, neste caso para alunos com um universo linguístico caracterizado pela diglossia, permitindo assim o desejável “fraco enquadramento pedagógico” propiciador da aprendizagem (Bernstein, 2009).

A redução do preconceito aconteceu em algumas situações de aula, embora tenham sido discutidas também várias oportunidades não aproveitadas. Ao nível das conceções, esta dimensão da educação multicultural é encarada por “Maria” e “Manuel” como uma necessária obrigação profissional dos professores no sentido de prepararem uma ação mais sistemática para tentar reduzir preconceitos raciais e discriminações culturais e sociais, ao passo que “Joaquim”, apesar de lhe conceder importância, entende que não deve constituir uma obrigação profissional sistemática.

O contributo de “Manuel”, ensaiando uma peça teatral com alunos africanos, que acabou por ter a intervenção direta dos alunos na sua encenação, e a grande preocupação manifestada por

“Joaquim” relativamente ao abandono a que, segundo a sua opinião, estiveram sujeitos alunos africanos recém-chegados à escola, acabam por constituir uma pequena demonstração do que poderá ser a implementação da última dimensão da educação multicultural sugerida por James Banks (2009b) – o empoderamento da cultura escolar e da estrutura social, que permitirá reestruturar a cultura e a organização da escola no sentido dos alunos de diversos grupos poderem participar equitativamente. Estes dois participantes entendem que a escola, neste sentido, possibilita uma participação equitativa a indivíduos de todos os grupos minoritários, embora “Maria”, numa postura crítica, entenda que é necessário envolver mais os próprios alunos na conceção das atividades da escola, de modo a inculcar valores de participação cívica e cultural equitativa para todos, bem como proporcionar-lhes uma verdadeira integração e inclusão.

As conceções ético-políticas dos três participantes, a julgar pelas suas verbalizações, foram no sentido de juntar mais razões para defender uma acomodação multicultural de todos os alunos da escola – portugueses de estrato social mais desfavorecido e dos imigrantes cabo-verdianos, santomenses e guineenses –, do que uma assimilação, apesar de “Manuel” e “Joaquim” terem dado sinais desta ideologia muito comum de lidar com minorias étnicas e culturais. Podemos concluir que os três participantes no estudo acabam por reconhecer outras culturas presentes na escola e tentaram incorporar as suas características mais essenciais na forma como geriram o currículo. Os três participantes mostram clara e profusamente que entendem que a cultura tem relevância pedagógica, na linha da teoria da “pedagogia culturalmente relevante” proposta por Gloria Ladson-Billings (1995) ou do “ensino culturalmente sensível” (Gay, 2000). Nas conceções de “Maria”, encontramos mesmo a tese defendida por James Banks (2009b, 2010, 2013), segundo a qual os alunos de minorias étnicas devem ter acesso ao conhecimento sistemático, académico, sem terem que perder, no entanto, a sua identidade.

No entanto, dando voz ao apelo das teorias feministas do currículo, que têm vindo a questionar a aparente neutralidade dos arranjos sociais e formas de conhecimento que têm sido apresentadas como refletindo a história e a experiência do ser humano, embora a sociedade esteja construída em torno de características eminentemente masculinas (Silva, 2009, pp. 91-97), bem como à própria teoria *queer* que radicaliza a crítica feminista contra a fixidez da identidade, agora também sexual, e promove a problematização da normalidade na abordagem à diferença (Britzman, 1998; cit. in Sousa, 2010, p. 38), “Maria” lembra (aliás, tema do seu projeto de pós-graduação) que o próprio currículo e a pedagogia se tem baseado na supremacia do género

masculino e como as representações ocidentais construídas da sexualidade da pessoa africana podem determinar estereótipos e preconceitos e gerar conflitos, salientando a importância, nem sempre reconhecida, da educação e dos professores na desconstrução dessas representações.

De qualquer modo, os participantes acabaram por demonstrar que não basearam o seu ensino em recolha sistemática de informação sobre necessidades, características, designadamente culturais, e interesse dos alunos, nem deliberação sobre possíveis estratégias mais adequadas, nem em metodologias diferenciadas a pensar numa educação multicultural, mesmo diante de uma turma quase exclusivamente constituída por três grupos étnicos minoritários (à exceção de um aluno português) e outra turma com cerca de metade de alunos africanos pertencentes a duas culturas diferentes.

Apesar de uma das finalidades do PEE ser a inclusão e a multiculturalidade, verificámos uma débil articulação entre os documentos estruturantes, os documentos produzidos pelas estruturas intermédias e a ação dos participantes. Assim, quanto à questão da inclusão, os participantes deixaram entender que, na prática, a escola não é efetivamente inclusiva: “Joaquim”, porque admite não conseguir praticar essa inclusão, no sentido de aceitar certos hábitos e costumes diferentes dos que aceita a partir da sua cultura dominante; “Manuel”, porque raciocina numa lógica da maioria, no sentido de que o alvo do seu ensino é “alguém”, nem que seja apenas um, sugerindo que os outros são naturalmente excluídos do sucesso; e “Maria” é prolixa nos argumentos para mostrar que muitas escolas e não apenas esta não são efetivamente inclusivas. Quanto à multiculturalidade, o próprio PEE usa o conceito de modo ambíguo, já que o que se diz é que se pretende que a escola tenha alunos de várias culturas, mas não se afirma a intenção clara de promover uma educação multicultural, benéfica mesmo que a diversidade cultural não fosse assim tão grande, como de momento é. O próprio enunciado da educação para a cidadania não refere explicitamente a necessidade de uma educação multicultural como indispensável ao mundo cosmopolita em que se vive. Os participantes referem também algumas inadequações da escola ao público diversificado que tem, designadamente no que respeita aos serviços de cantina e bar, a um desenvolvimento curricular pouco ajustado às expectativas e características dos alunos, para além de defenderem que a escola deveria dar mais apoio suplementar aos alunos. Tal significa que a escola, apesar de querer ser inclusiva e multicultural, está longe, portanto, da desejável abordagem da tomada de decisões e da ação social e da dimensão do empoderamento da cultura de escola e da estrutura social preconizada pela literatura da especialidade, embora esteja numa fase, até pelo conjunto de atividades extracurriculares programadas no PAA, em que

impera a abordagem aditiva ou étnica, mas que pode ser aproveitada como oportunidade para evoluir, como acontece em muitas escolas, um pouco por todo o mundo (Banks, 2007, 2013; Leite, 2005).

Ao mostrarem uma preferência por um tipo de organização descentralizada do ensino, com um currículo integrado e reconstruído contextualmente por uma equipa interdisciplinar e privilegiando agrupamentos de alunos variados, os participantes deram um indício de mudança face ao paradigma centralizado da pedagogia transmissiva e isolacionista, que toma a turma/classe como padrão organizativo desde a formação da escola moderna (Barroso, 2001; Formosinho & Machado, 2009). Contudo, predomina o trabalho individual ou o isolacionismo dos professores, apesar de algum trabalho colaborativo, mas muito incipiente e de nível pouco elaborado, bem como também é perceptível o fenómeno da balcanização (Hargreaves, 1998) no Departamento, demasiado grande segundo “Joaquim” e “Manuel”, de Matemática e Ciências Exatas, no qual não se procede a qualquer trabalho de gestão curricular em termos de definição de objetivos, conteúdos essenciais a privilegiar, de metodologias a implementar, de instrumentos de avaliação a usar, face ao contexto de necessidades, características e interesses dos alunos da escola. De modo um pouco diferente trabalha o Departamento de Línguas, a que pertence “Maria”, no qual se fez algum trabalho de gestão curricular, dando, designadamente, atenção ao conhecimento das necessidades linguísticas dos alunos e pensando em estratégias de remediação. Esta metodologia de trabalho revela, por um lado, uma gestão do desenvolvimento curricular articulada em equipa e a pensar nas necessidades e interesses dos alunos, embora persista numa lógica homogeneizadora, já que se trabalha sobre as dificuldades, não de alunos específicos ou grupos de alunos, mas com base no padrão turma/classe, como se todos tivessem as mesmas dificuldades e fossem ultrapassadas com as mesmas estratégias (Barroso, 2001; Formosinho & Machado, 2009). Os conselhos de turma, enquanto estruturas intermédias de gestão curricular, acabam por não desenvolver um trabalho de gestão articulada do currículo com vista às necessidades, características e interesses dos alunos, funcionando, tal como o Departamento a que pertencem “Manuel” e “Joaquim”, muito numa lógica do cumprimento mínimo do emanado das normas, que acaba por obstaculizar um trabalho pedagogicamente relevante (Canário, 2005), e se afunda numa cultura organizacional burocrática, que conduz a uma uniformidade de procedimentos e a um funcionamento rotineiro e a uma ordem conformista (Silva, 2010). Portanto, conforme a literatura revela (Roldão, 1999b; Pacheco, 2007), os professores têm à sua disposição os instrumentos de gestão contextualizada do currículo e, designadamente, as

condições legais para procurarem implementar uma diferenciação curricular eficaz, mas por lógicas burocráticas, por uma socialização isolacionista do exercício da profissão e por uma clara ausência de trabalho colaborativo, também o conselho de turma não é utilizado para organizar o ensino de modo a que todos os alunos aprendam, conforme as suas especificidades próprias.

Apesar de defenderem a importância do trabalho colaborativo, os participantes revelaram pouco trabalho em equipa e de tipologia pouco aprofundada, sendo as conversas sobre questões pedagógicas e as trocas de materiais as práticas mais efetuadas. A razão mais apontada para a inexistência de trabalho colaborativo de nível mais aprofundado recaiu sobre a cultura profissional isolacionista. Ao nível das conceções, o desejável para os participantes nesta investigação seria, inversamente às suas práticas, um trabalho colaborativo ao nível da conceção estratégica do ensino, a lecionação em conjunto e até a observação de aulas por pares, que causou espanto quando se perguntou se a praticavam.

Quanto ao conhecimento profissional verificámos uma tensão entre, por um lado, a assunção da necessidade de um conhecimento científico-pedagógico mobilizador do desenvolvimento profissional adaptativo aos contextos e, por outro, a desvalorização do conhecimento académico, de uma formação sistemática, dispensável, em favor de uma difusa atitude partilhada de adequação ao contexto educacional – no fundo, uma sobrevalorização da prática em detrimento da teoria, o que não resolve, curiosamente, o problema da ausência de alguma falta de conhecimentos técnico-pedagógicos que alguns participantes revelaram.

Quanto a hábitos de reflexividade encontrámos um amplo conjunto de questões relacionadas com as temáticas da diferenciação curricular, da educação multicultural, da organização do ensino e da profissionalidade docente, que os participantes acabaram por demonstrar nunca terem pensado nelas, refletindo no momento da entrevista, quando interpelados pelo investigador, ausência reflexiva que não deixa de ter repercussões ao nível do desenvolvimento profissional, como tem mostrado um corpo crescente de investigação (Alarcão & Tavares, 2003; Day, 2010; Roldão, 2007a, 2010a; Schön, 1983, 1987).

As verbalizações legitimadoras da inação e de aversão à mudança, as situações de envolvimento dos professores na escola, de gradação diversa, bem como alguns indícios de desprofissionalização, que encontrámos, são preocupantes, numa era em que a ocupação docente, em crise, requeria um impulso no sentido da verdadeira profissionalidade, que passa pela plena consciência da função especializada, de uma autonomia e poder arregados em conhecimento

profissional produzido entre pares e em contacto com a investigação (Roldão, 2007a, 2010a).

Além do mais, há um conjunto de pressupostos da cultura profissional, que poderão ajudar a compreender a práxis educacional dos participantes. Salientam-se, de entre esses pressupostos, a já referenciada pedagogia transmissiva, a que os participantes continuam, de forma substancial, irremediavelmente agarrados, os estereótipos e um certo incómodo epistemológico perante os preconceitos, designadamente raciais e sociais, aliada a uma insensibilidade generalizada a necessidades, características, interesses e conhecimentos dos alunos, característica do modo homogéneo, e a consequente naturalização deste modo de conceber a organização do ensino.

Ora, estes pressupostos acabam por obstaculizar uma mudança paradigmática, em direção a uma escola para todos, com ensino adequado a cada um e com uma educação multicultural capaz de preparar todos para a convivência com outros, com quem coabitamos.

Em suma, a ausência de conhecimentos técnico-pedagógicos, aliada a uma certa epistemologia empirista, muito em voga na formação e desenvolvimento profissionais, uma formação profissional deficitária e uma atitude de mero cumprimento administrativo-burocrático face à formação contínua explicam, quanto a nós, alguma superficialidade no uso, quer de algum ensino diferenciado, quer de alguma educação multicultural observados. Uma formação mais sistemática, embora enraizada no contexto da escola, como defende, por exemplo Rui Canário (2005), aliada a uma reflexividade na ação e sobre a ação (Schon, 1983, 1987) em contextos de supervisão clínica (Alarcão & Tavares, 2003), num ambiente de escola vivenciada como comunidade de aprendizagem (Flores & Ferreira, 2012), poderiam potenciar um desenvolvimento profissional com consequências para um incremento de um ensino mais ajustado às necessidades, características e interesses dos diversos alunos.

O presente estudo, tendo tido como foco o modo como os professores ensinam, no sentido de procurar oportunidades de diferenciação curricular e de educação multicultural, bem como as razões dos professores para a suas decisões, não pôde aprofundar certas questões da cultura organizacional, que poderiam projetar alguma luz na tentativa de compreender o ensino homogéneo em contexto de diversidade cultural, embora o estudo efetuado tenha revelado a necessidade de liderança esclarecida e mobilizadora, mas também a necessidade de maior envolvimento na formação e desenvolvimento profissional de todos para enfrentar os desafios de uma escola plural, heterogénea, multicultural e que verdadeiramente seja capaz de incluir todos.

Uma outra limitação deste contributo está na ausência de uma análise da posição dos alunos acerca da alternativa de um ensino diferenciado e de uma educação multicultural.

Julgamos que seria importante investigar, de modo mais aprofundado, as reações dos alunos, designadamente de nível secundário e superior, ao ensino homogéneo e, sobretudo, procurar compreender o que pensam acerca da implementação de um ensino mais diferenciado e de uma educação multicultural na sua escola e na sua educação. A oportunidade investigacional maior parece-nos, contudo, ser a de procurar estudar melhor a possibilidade teórica e a implementação de uma articulação entre a diferenciação curricular de nível micro e uma educação multicultural, ideia introduzida por Alenuma-Nimoh (2012), que apelidou de “instrução diferenciada multicultural”.

## Referências Bibliográficas

- A população estrangeira em Portugal*. (2011). Obtido de Instituto Nacional de Estatística: [http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_destaques&DESTAQUESdest\\_boui=150126943&DESTAQUEStema=55466&DESTAQUESmodo=2](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=150126943&DESTAQUEStema=55466&DESTAQUESmodo=2)
- Aboud, F. (2009). Modifying racial children's attitudes. In J. A. Banks (Ed.), *The routledge international companion to multicultural education* (pp. 199-209). New York/London: Routledge.
- Adler, M. (1982). *The paideia proposal. An educational manifesto*. New York: MacMillan.
- Adler, M. (1985). *Paideia. Problems and possibilities*. New York: MacMillan.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem (2.ª ed.)*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2011). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores (2.ª ed.)*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alenuma-Nimoh, S. J. (2012). *Taking multicultural education to the next level: An introduction to differentiated-multicultural instruction*. Obtido de The Journal of Multiculturalism in Education, 8 (1): <https://www.wtamu.edu/journal/volume-8-number-1.aspx#2>
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Althusser, L. (1976; 1.ª ed. 1970). *Idéologie et appareils idéologiques d'État*. (Notes pour une recherche). In L. Althusser, *Positions (1964-1975)* (pp. 67-125). Paris: Les Éditions Social.
- Alves, J. (2012). O projeto fénix e a progressiva transformação da gramática escolar. In J. Alves, & L. Moreira (Orgs.), *Projeto Fénix: As artes do voo e as ciências da navegação* (pp. 83-119). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Amado, J. (2013). A investigação em educação e seus paradigmas. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 19-71, 107-115). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2013). A entrevista na investigação educacional. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 207-232, 290-298). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Silva, L. C. (2013). Os estudos etnográficos em contextos educativos. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 145-168, 198-204). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2013). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301-351). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Crusoé, N., & Vaz-Rebelo, P. (2013). Quadros analíticos da investigação qualitativa em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 73-115). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Appiah, K. A. (1998). Identidade, autenticidade, sobrevivência: Sociedades multiculturais e reprodução social. In K. A. Appiah, J. Habermas, S. C. Rockefeller, M. Walzer, & S. Wolf, *Multiculturalismo* (pp. 165-179). Lisboa: Instituto Piaget.
- Appiah, K. A. (2006). *Cosmopolitanism: Ethics in a world of strangers*. New York: Norton.
- Apple, M. (1990). *Ideology and curriculum (2nd ed.)*. New York: Routledge.
- Apple, M. (2006). *Ideologia e currículo (3.ª ed.)*. Porto Alegre: Artmed.
- Apple, M.; Christian-Smith, L. K. (Eds.). (1991). *The politics of the textbook*. New York: Routledge.
- Ausubel, D., et. al (1978). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ball, S. (1985). Participant observation with pupils. In R. G. Burgess (Ed.), *Strategies of educational research: Qualitative methods* (pp. 23-52). London: The Falmer Press.

- Banks, J. A. (2006). *Race, culture, and education: The selected works of James A. Banks*. London & New York: Routledge.
- Banks, J. A. (2007). *Educating Citizens in a Multicultural Society (2nd ed.)*. New York: Teachers College Press.
- Banks, J. A. (2009a). Introduction. In J. A. Banks (Ed.), *The routledge international companion to multicultural education* (pp. 1-6). New York & London: Routledge.
- Banks, J. A. (2009b). Multicultural education. Dimensions and paradigms. In J. A. Banks (Ed.), *The routledge international companion of multicultural education* (pp. 9-32). New York & London: Routledge.
- Banks, J. A. (2009c). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. In J. A. Banks (Ed.), *The routledge international companion to multicultural education* (pp. 303-322). London & New York: Routledge.
- Banks, J. A. (2010). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks, & C. A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives (7th ed.)* (pp. 3-32). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Banks, J. A. (2013). *An Introduction to Multicultural Education (5th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Baptista, J. A. (2011). *Introdução às ciências da educação. Temas e problemas da educação inclusiva*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Barros de Oliveira, J. H. (2010). *Psicologia da educação. Vol. 1 - Aprendizagem e aluno (3.ª ed.)*. Porto: Legis Editora/Livpsic.
- Barroso, J. (1995). *Os liceus. Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica.
- Barroso, J. (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline & J. Barroso, *O século da escola: Entre a utopia e a burocracia* (pp. 63-94). Porto: Edições Asa.
- Barry, B. (2001). *Culture and equality: An egalitarian critique of multiculturalism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bartolomé, L. I. (2006). Para além dos métodos fetiche da preparação dos professores: em direção a uma pedagogia humanizada. In J. Paraskeva (Org.), *Currículo e multiculturalismo* (pp. 15-37). Mangualde: Ed. Pedago.
- Bekerman, Z. (2009). Education programs for improving relations between Jews and Palestinians in Israel. In J. A. Banks (Ed.), *The routledge companion to multicultural education* (pp. 210-222). New York & London: Routledge.
- Beltrán, J. (1996). Estrategias de aprendizaje. In J. Beltrán, & C. Genovard (Eds.), *Psicología de la instrucción. I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis.
- Benhabib, S. (2002). *The claims of culture: Equality and diversity in the global era*. Princeton: Princeton University Press.
- Berlak, H. (2009). Race and the achievement gap. In W. Au (Ed.), *Rethinking multicultural education. Teaching for racial and culture justice* (pp. 63-72). Milwaukee: Rethinking Schools.
- Bernstein, B. (2009). *Class, codes and control. Volume 1: Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Taylor and Francis.
- Bernstein, B. (2009). *Class, codes and control. Volume 2: Applied studies towards a sociology of language*. London: Taylor & Francis.
- Bigelow, B. (2009). Standards and tests attack multiculturalism. In W. Au (Ed.), *Rethinking multicultural education: Teaching for racial and cultural justice* (pp. 53-62). Milwaukee: Rethinking Schools.
- Bobbitt, J. F. (1924). *How to make a curriculum?* Cambridge, MA: The Riverside Press.
- Bobbitt, J. F. (2004; 1.ª ed. 1918). *O Currículo*. Lisboa: Didática Editora.
- Bode, P. (2009). *Multicultural education*. Obtido de education.com: <http://www.education.com/reference/article/multicultural-education/>

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promessa y realidad*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Bonafé, J. M. (2011). *Políticas do manual escolar*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Ed. de Minuit.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.
- Bruner, J. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 21-32.
- Bruner, J. (1998; 1.<sup>a</sup> ed. 1960). *O processo da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Burbules, N. C. (1997). A grammar of difference: Some ways of rethinking difference and diversity as educational topics. *Australian Educational Researcher*, 24 (1), 97-116.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Carby, H. V. (1980). *Multicultural fictions (Stenciled occasional paper, Race Series: SP No. 58)*. Birmingham, UK: University of Birmingham.
- Castels, S. (2009). World population movements, diversity and education. In J. Banks (Ed.), *The routledge companion to multicultural education* (pp. 49-61). New York/London: Routledge.
- Coelho, E. (1998). *Teaching and learning in multicultural schools. An integrated approach*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Comte-Sponville, A. (1995). *Pequeno tratado das grandes virtudes*. Lisboa: Editorial Presença.
- Connell, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Ed. Morata.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77 (1), 113-143.
- Cortês, L. (2001). Acerca da ambiguidade das práticas multiculturais: Necessidades de vigilância crítica, hoje e amanhã. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 49-59). Porto: Porto Editora.
- Cortês, L. (2012). *Professor: Produtor e/ou tradutor de conhecimentos? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula*. Obtido de Educação & Realidade, 37 (3): <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362012000300002>
- Cuban, L. (1989). The "at-risk" label and the problem of school reform. *Phi Delta Kappan*, 70(10), 780-4, 799-801.
- Cumming-McCann, A. (2003). Multicultural Education. Connecting Theory to Practice. *Focus on Basics*, 6, 9-12.
- Damásio, A. R. (1998). *O erro de Descartes: Emoção, razão e cérebro humano (18.<sup>a</sup> ed.)*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Damásio, A. R. (2003). *Ao encontro de Espinosa: As emoções sociais e a neurologia do sentir*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Day, C. (2010). Formas de avaliação docente em Inglaterra: Profissionalismo e performatividade. In M. A. Flores (Org.), *A avaliação de professores numa perspetiva internacional: Sentidos e implicações* (pp. 141-161). Lisboa: Areal Editores.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2003). Discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Orgs.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 1-45). Thousand Oaks, London, Nova Deli: Sage Publications.
- Derrida, J. (1979; 1.<sup>a</sup> ed. 1967). *L'Écriture et la différence*. Paris: Points.
- Deschenes, S., Cuban, L., & Tyack, D. (2001). Mismatch: historical perspectives on schools and students who don't fit them. *Teachers College Record*, 103 (4), 525-547.
- Deveaux, M. (2006). *Gender and justice in multicultural liberal states*. Oxford: Oxford University Press.

- Dewey, J. (2002; 1.<sup>a</sup> ed. 1902). A criança e o currículo. In J. Dewey, *A escola e a sociedade. A criança e o currículo* (pp. 155-178). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Dewey, J. (2007; 1.<sup>a</sup> ed. 1916). *Democracia e educação*. Lisboa: Didática Editora.
- Dewey, J. (2010; 1.<sup>a</sup> ed. 1938). *Experiencia y educación*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Dubet, F., & Martucelli, D. (1998). *Dans quelle société vivons-nous?* Paris: Seuil.
- Eisenberg, A., & Spinner-Halev, J. (2005). *Minorities within minorities: Equality, rights, and diversity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engen, T. O. (2009). Socialization, literacy, and empowerment. In J. A. Banks (Ed.), *The routledge international companion to multicultural education* (pp. 252-262). New York/London: Routledge.
- Flores, M. A.; Ferreira, F. I. (Orgs.). (2012). *Currículo e comunidades de aprendizagem: Desafios e perspectivas*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Forest, J. & Kinser, K. (2002). *Higher education in the United States. An encyclopedia*. Santa Barbara: ABC-CLIO.
- Formosinho, J. (1991). Currículo uniforme - pronto-a-vestir de tamanho único. In F. Machado, & M. F. Gonçalves (Eds.), *Currículo e desenvolvimento curricular* (pp. 262-267). Porto: Edições Asa.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Ed.
- Foucault, M. (2002; 1.<sup>a</sup> ed. 1975). *Vigiar e punir: História da violência nas prisões*. Rio de Janeiro: Editorial Vozes.
- Fraser, N.; Honneth, A. (Eds.). (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. London: Verso.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). Are there additional intelligences? The case for naturalist, spiritual, and existential intelligences. In J. Kane(Ed.), *Education, information, transformation*(pp. 111-131). Uppler Saddle River,NJ: Prentice Hall.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gay, G. (2004). Beyond Brown: Promoting equality through multicultural education. *Educational Leadership*, 19 (3), 192-216.
- Gillborn, D., & Youdell, D. (2009). Critical perspectives on race and schooling. In J. A. Banks (Ed.), *The routledge international companion to multicultural education* (pp. 173-185). New York/London: Routeledge.
- Gilstrap, R., & Martin, W. R. (1975). *Current strategies for teachers: A resource for personalizing instruction*. Pacific Palisades, California: Goodyear Pub. Co.
- Giroux, H. A., & Pollock, G. (2010). *The mouse that roared: Disney and the end of innocence (2nd ed.)*. Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers.
- Goodson, I. (1995). *The making of curriculum: Collected essays (2nd ed.)*. Washington, DC: Falmer Press.
- Goodson, I. (2001). *O Currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Green, L. (1994). Internal minorities and their rights. In J. Baker (Ed.), *Group rights* (pp. 101-117). Toronto: University of Toronto Press.
- Guilherme, M., Pureza, J. M., Silva, R. P., & Santos, H. (2006). The intercultural dimension of citizenship education in Portugal. In G. Alfred, M. Byram, & M. Fleming (Eds.), *Education for intercultural citizenship: Concepts and comparisons* (pp. 213-231). Cleveden, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P., & Kunter, M. (2011). Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: The Teacher Cultural Beliefs Scale. *Teaching and Teacher Education*, 27, 986-996 .
- Haines, R. (2009). *Vygotsky, Lev Semenovich 1896-1934*. Obtido em 5 de março de 2014, de Education.com: <http://www.education.com/reference/article/vygotsky-lev-semenovich-1896-1934/>
- Hallam, S. (2002). *Ability grouping in schools: A literature review*. London: Institute of Education – University of London.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Harlen, W., & Malcolm, H. (1997). *Setting and streaming: A research review*. Edinburgh: The Scottish Council for Research in Education.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800 meta-analysis relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Herrnstein, R., & Murray, C. (1994). *The bell curve. Intelligence and class structure in american life*. New York: The Free Press.
- Hilliard III, A. G. (2009). What do we need to know now? In W. Au (Ed.), *Rethinking multicultural education: Teaching for racial and cultural justice* (pp. 21-36). Milwaukee, Wisconsin: Rethinking Schools, Ltd.
- Hirasawa, Y. (2009). Multicultural education in Japan. In J. Banks (Ed.), *The routledge companion to multicultural education* (pp. 159-170). New York & London: Routledge.
- Houssaye, J. (1996). Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. In J. Houssaye (Dir.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 13-24). Paris: ESF Éditeur.
- Inglis, C. (2009). Multicultural education in Australia: Two generations of evolution. In J. A. Banks (ed.), *The routledge international companion to multicultural education* (pp. 109-120). New York & London: Routledge.
- James, C. E. (Ed.). (2005). *Possibilities and limitations: Multicultural policies and programs in Canada*. Winnipeg, MB, Canada: Fernwood.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., & al. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Joshee, R. (2009). Multicultural education policy in Canada: Competing ideologies, interconnected discourses. In J. A. Banks (Ed.), *The routledge international companion to multicultural education* (pp. 96-108). New York & London: Routledge.
- Khôï, L. T. (2013; 1.<sup>a</sup> ed. 2001). *Educação e civilizações: Gênese do mundo contemporâneo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kincheloe, J. (2011). McDonald's, power, and children: Ronald McDonald (aka Ray Kroc) does it all for you. In S. R. Steinberg, & J. Kincheloe (Eds.), *Kinderculture: The corporative control of childhood (3rd ed.)*. Boulder, CO: Westview Press.
- Kincheloe, J. L., & Steinberg, S. R. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Kincheloe, J., & Steinberg, S. R. (2004). *The miseducation of the west: How schools and the media distort our understanding of the islamic world*. Westport, Conn.: Praeger Press.
- Kirkland, K. (2003). Steppin' up and representin'. In G. Gay (Ed.), *Becoming multicultural educators: Personal journey toward professional agency* (pp. 117–142). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kliebard, H. M. (1995). *The struggle of the american curriculum: 1893-1958 (2nd ed.)*. New York: Routledge.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: a liberal theory of minority rights* Oxford: Oxford University Press
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32 (3), 465-491.

- Ladson-Billings, G. (2003). It's your world, I'm just trying to explain it: Understanding our epistemological and methodological challenges. *Qualitative Inquiry*, 5-12.
- Ladson-Billings, G. (2004). New directions in multicultural education. Complexities, boundaries, and critical race theory. In J. A. Banks, & C. A. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 50-65). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Lee, C. D. (2007). *Culture, literacy, and learning: Taking bloom in the midst of the whirlwind*. New York: Teachers College Press.
- Lee, C. D. (2009). Cultural influences on learning. In J. A. Banks (Ed.), *The routledge international companion to multicultural education* (pp. 239-251). New York/London: Routledge.
- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Gulbenkian/FCT.
- Leite, C. (2004). Discursos e práticas sobre o lugar da escola e dos professores. *Portugal nesta transição de século*. Caxambu: ANPed.
- Leite, C. (2005). *El currículum escolar y el ejercicio docente ante los desafíos de la multiculturalidad en Portugal*. Obtido de Professorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 9 (2): <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92COL1.pdf>
- Lima, J. Á. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. C. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Instituto de Educação. Universidade do Minho.
- Lindle, J. C. (1994). *Review of the literature on tracking and ability grouping - second draft*. University of Kentucky: College of Education (ERIC Document Reproduction Service No. ED384643).
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.
- Loveless, T. (1998). *The tracking and ability grouping debate*. Washington, DC: Thomas B. Fordham Foundation (ERIC Document Reproduction Service No. ED422454).
- Lund, D. E. (2006). Waking up the neighbors: Surveying multicultural and antiracist education in Canada, United Kingdom, and United States. *Multicultural Perspectives*, 8 (1), 35-43.
- Malinowski, B. (1997). Os argonautas do pacífico ocidental. *Ethnologia*, 6 (8), 17-38.
- Marques, C. (2002). *Diferenciação curricular: Concepções e práticas de professores*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Martin, P. & Zurcher, G. (2008). Managing migration: The global challenge. *Population Bulletin*, 63(1), 1-20.
- May, S. (2009). Critical multiculturalism and education. In J. Banks (Ed.), *The routledge international companion to multicultural education* (pp. 33-48). New York/London: Routledge.
- May, S., & Sleeter, C. E. (2010). Introduction. Multicultural education: Theory and praxis. In S. May, & C. E. Sleeter (Eds.), *Critical multiculturalism. Theory and praxis* (pp. 1-16). New York: Routledge.
- McCarthy, C. (1988). Reconsidering liberal and radical perspectives on racial inequality in schooling: Making case for nonsynchrony. *Harvard Educational Review*, 58 (2), 265-279.
- McLaren, P. (1994). White terror and oppositional agency: Towards a critical multiculturalism. In D. T. Goldberg (Ed.), *Multiculturalism: A critical reader* (pp. 45-74). Cambridge, MA: Blackwell.
- Medeiros, E. (2006). Currículo. In A.D. Carvalho, *Dicionário de Filosofia da Educação* (pp.67-71). Porto: Porto Ed.
- Meirieu, P. (2002). *A pedagogia entre o dizer e o fazer*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Meirieu, P. (2005). *O cotidiano da escola e da sala de aula*. Porto Alegre: Artmed.
- Modood, T. (2007). *Multiculturalism*. Cambridge: Polity Press.
- Monteiro, A. R. (2005). *História da Educação. Uma perspectiva*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, M. (2013). *Projeto fénix. Sentidos de um projeto emergente: A constituição de caminhos conducentes ao sucesso escolar*. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação não publicada, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

- Neira, M. G. (2008). A educação física em contextos multiculturais: Concepções docentes acerca da própria prática pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 8 (2), 39-54.
- Nieto, S. (1994). Affirmation, solidarity and critique: moving beyond tolerance in multicultural education. *Multicultural Education*, 9 (12), 35-37.
- Nieto, S. (2009). Multicultural education in the United States: Historical realities, ongoing challenges and transformative possibilities. In J. A. Banks (Ed.), *The routledge international companion to multicultural education* (pp. 79-95). New York/London: Routledge.
- Nieto, S., & Bode, P. (2008). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education (5th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Nieto, S., Bode, P., Kang, E., & Raible, J. (2008). Identity, community and diversity: Retheorizing multicultural curriculum for the postmodern era. In F. M. Connelly, M. F. He, & J. Phillion (Eds.), *The Sage handbook of curriculum and instruction*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nóvoa, A. (1995). Prefácio. In J. Barroso, *Os liceus. Organização pedagógica e administrativa (1836-1960)* (pp. XVII-XXVII). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica.
- Nóvoa, A.; Marcelino, F.; Ramos do Ó, J. (Orgs.). (2012). *Sérgio Niza. Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta da China.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity. A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge/ London: Harvard University Press.
- Oakes, J., Gamoran, A., & Page, R. N. (1992). Curriculum differentiation: opportunities, outcomes, and meanings. In P. W. Jackson (ed.), *Handbook of research on curriculum: a project of the American Educational Research Association* (pp. 570-608). New York: MacMillan.
- Obregón, J. S. (2010). Introducción. In J. Dewey, *Experiencia y Educación* (pp.9-52). Madrid: Ed. Biblioteca Nueva
- Ogbu, J. U. (2003). *Black American students in an affluent suburb: A study of academic disengagement*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Okin, S. (1999). Is multiculturalism bad for women? In J. Cohen, M. Howard, & M. C. Nussbaum (Eds.), *Is multiculturalism bad for women?* Princeton: Princeton University Press.
- Oran, G. (2009). *Culturally Relevant Pedagogy*. Obtido de Education.com: <http://www.education.com/reference/article/culturally-relevant-pedagogy/>
- Pacheco, J. A. (2007). *Currículo: Teoria e Práxis (3.ª ed.)*. Porto: Porto Editora.
- Parekh, B. (2000). *Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Perrenoud, P. (1985). Les pédagogies nouvelles sont-elles élitaires? Reflexion sur les contradictions de l'école active. *Actes du colloque "Classes populaire et pédagogies"*. Université de Haute Normandie, Rouen, 14-16 Mars.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (2002). Espaces-temps de formation et organisation du travail. In A. VV., *Espaços de educação. Tempos de formação* (pp. 221-235). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Phillips, A. (2007). *Multiculturalism without culture*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Phillips, D. C. (2008). *Philosophy of education*. Obtido de Stanford encyclopedia of philosophy: <http://plato.stanford.edu/archives/win2010/entries/education-philosophy/>
- Pinar, W. F. (2007; 1.ª ed. 2004). *O que é a teoria do currículo?* Porto: Porto Editora.
- Platão. (1987). *A república (5.ª ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Postiglione, G. A. (2009). The education of ethnic minority en China. In J. A. Banks (Ed.), *The routledge international companion to multicultural education* (pp. 501-512). New York/London: Routledge.
- Projecto "Bilingue" de crioulo e português arranca em duas escolas básicas do país.* (20 setembro 2013). Obtido de Expresso das Ilhas: <http://www.expressodasilhas.sapo.cv/sociedade/item/39841-projecto-bilingue-de-crioulo-e-portugues-arranca-em-duas-escolas-basicas-do-pais>

- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais (5.ª ed.)*. Lisboa: Gradiva.
- Race, R. (2011). *Multiculturalism and education*. New York: Continuum.
- Robert, A. D., & Bouillaguet, A. (1999). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva: As boas notícias e as más notícias. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 89-101). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999a). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (1999b). *Os professores e a gestão do currículo: Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada. Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2007a). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), 94-103.
- Roldão, M. C. (2007b). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noésis*, 71 (out/dez), 24-29.
- Roldão, M. C. (2010a). Ensinar e aprender: O saber e o agir distintivos do profissional docente. In M. T. Ens, & M. A. Behrens (Orgs.), *Formação do professor: Profissionalidade, pesquisa e cultura escolar* (pp. 25-42). Curitiba, BR: Champagnat, Editora PUCPR.
- Roldão, M. C. (2010b). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor (2.ª ed.)*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2011). A mudança anunciada da escola – ou a rutura de um paradigma de escola? In M. C. Roldão, *Um currículo de currículos*. Chamusca/Luanda: Edições Cosmos.
- Santomé, J. T. (1995). *O currículo oculto*. Porto: Porto Editora.
- Santos Guerra, M. A. (2001). *A escola que aprende*. Porto: Asa.
- Schlesinger, A. M. (1998). *The disuniting of America: Reflections on a multicultural society*. New York: Norton.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. New York: Jossey-Bass.
- Schoorman, D., & Bogotch, I. (2010). Conceptualisations of multicultural education among teachers: Implications for practice in universities and schools. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1041-1048.
- Schubert, W., Lopez, A., Thomas, T., & Carroll, W. (2002). *Curriculum books: The first hundred years*. New York: Peter Lang.
- Shachar, A. (2000). On citizenship and multicultural vulnerability. *Political Theory*, 28, 64-89.
- Shachar, A. (2001). *Multicultural jurisdictions: Cultural differences and women's rights*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shulman, L., & Shulman, J. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (2), 257-271.
- Silva, E. A. (2010). Um olhar organizacional à luz das perspetivas de análise burocrática e política. In L. C. Lima (Org.), *Perspetivas de análise organizacional das escolas* (pp. 59-108). Vila Nova de Gaia: Fund Manuel Leão.
- Silva, T. T. (2009). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo (3.ª ed.)*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Sleeter, C. (2001). An analysis of the critiques of multicultural education. In J. Banks, & C. A. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 81-94). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sleeter, C. (2005). *Un-standardizing the curriculum: Multicultural teaching in the standards-based classroom*. New York: Teachers College Press.
- Sleeter, C., & Grant, C. (2003). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class and gender (4th ed.)*. New York: John Wiley.

- Sleeter, C., & McLaren, P. (2009). Origins of multiculturalism. In W. Au (Ed.), *Rethinking multicultural education: Teaching for racial and cultural justice* (pp. 17-20). Milwaukee: Rethinking Schools.
- Song, S. (2007). *Justice, gender, and the politics of multiculturalism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Song, S. (2008). The subject of multiculturalism: Culture, religion, language, ethnicity, nationality, and race? In B. de Bruin, & C. Zurn (Eds.), *New waves in political philosophy*. New York: Palgrave MacMillan.
- Song, S. (2010). *Multiculturalism*. Obtido de The standford encyclopedia of philosophy: <http://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/multiculturalism/>
- Sousa, D. A., & Tomlinson, C. A. (2011). *Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Sousa, F. (2007). Uma diferenciação curricular inclusiva é possível? Procurando oportunidades numa escola açoriana. In D. Rodrigues (org.), *Investigação em educação inclusiva, Vol. II* (pp. 93-119). Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, FMH.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, F. (s.d.). *Gerir o currículo na encruzilhada das diferenças: contributo para a conceptualização da diferenciação curricular*. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação não publicada, Universidade Açores.
- Sousa, M. L. (2004). *Estratégias de diferenciação curricular e suas implicações nas aprendizagens dos alunos: Um estudo do trabalho de professores de História em turmas do 3.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.
- Steele, C. M. (2004). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. In J. A. Banks, & C. A. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education (2nd ed.)* (pp. 692-698). San Francisco: Jossey-Bass.
- Steinberg, S. R. (2006). Usar a capacidade de leitura crítica dos meios de comunicação para ensinar aspetos sobre o racismo contra muçulmanos e árabes. In J. Paraskeva (Org.), *Currículo e multiculturalismo* (pp. 51-62). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Steinberg, S. R. (2011). Kinderculture: mediating, simulacralizing, and pathologizing the new childhood. In S. R. Steinberg (Ed.), *Kinderkultur: The corporative control of childhood (3rd ed.)*. Boulder, CO: Westview Press.
- Stoer, S. (2001). Desocultando o voo das andorinhas. Educação inter/multicultural crítica como movimento social. In S. Stoer et al., *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à "educação" da crise* (pp. 245-275). Porto: Edições Afrontamento.
- Szecszy, E. M. (2010, January 9). *Banks's International Companion to Multicultural Education: An essay review*. Obtido de Education Review, 13 (1): <http://edrev.asu.edu/essays/v13n1index.html>
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt Brace and World.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self. The making of the modern identity*. Harvard, NJ: Harvard University Press.
- Taylor, C. (1998). A política de reconhecimento. In C. Taylor, K. A. Appiah, J. Habermas, S. C. Rockefeller, M. Walzer, & S. Wolf, *Multiculturalismo: Examinando a política de reconhecimento* (pp. 45-94). Lisboa: Instituto Piaget.
- Terrén, E. (2000). A educação face aos desafios da pós-modernidade. In T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline, & J. Barroso, *O século da escola: Entre a utopia e a burocracia* (pp. 9-39). Porto: Asa Editores.
- Terwell, J. (2005). Curriculum differentiation: multiple perspectives and developments in education. *Journal of Curriculum Studies*, 37 (6), 653-670.
- Tomlinson, C. A. (2008a; 2.ª ed. 2001). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.

- Tomlinson, C. A. (2008b). The goals of differentiation. Differentiation instruction help students not only master content, but also form their own identities. *Educational Leadership*, 26-30.
- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2013). *Integrating differentiated instruction & understanding by design: Connecting content and kids*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, S. (2009). Multicultural education in the United Kingdom. In J. A. Banks (Ed.), *The routledge international companion to multicultural education* (pp. 121-133). New York/London: Routledge.
- Trindade, R. (2010). *O Movimento da Educação Nova e a reinvenção da escola. Da afirmação de uma necessidade aos equívocos de um desejo*. Porto: Universidade do Porto.
- Trindade, R. (2011). Escola e democracia: Contributo para uma reflexão sobre a ação docente. In J. C. Silva, & R. Baptistella (Orgs.), *Educação: docência e humanização* (pp. 67-77). Santa Cruz do Sul: EDUNISC.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola. Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Trumbull, E. (2005). Language, culture, and society. In E. Trumbull, & B. Farr (Eds.), *Language and learning: What teachers need to know* (pp. 33-72). Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The grammar of schooling: Why was it been so hard to change? *American Educational Research Association*, 31 (3), 453-479.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Illinois: Univ. of Chicago Press.
- Valli, L. (1986). *Tracking: Can it benefit low achieving students?* Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Valli, L. (1990). A curriculum of effort: Tracking students in a catholic high school. In R. Page, & L. Valli (Eds.), *Curriculum differentiation: Interpretive studies in U. S. secondary schools* (pp. 45-65). Albany: SUNY Press.
- Vieira, C. (1998). A observação participativa: Aspectos gerais desta técnica qualitativa de recolha de dados. In *Ensaio em homenagem a Joaquim Ferreira Gomes* (pp. 761-767). Coimbra: FPCE, Núcleo de Análise e Intervenção Educacional - Universidade de Coimbra.
- Vincent, G. (dir.). (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialization dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Waddell, L. R. (2013). *Using Culturally Ambitious Teaching Practices to Support Urban Mathematics Teaching and Learning*. Obtido de Journal of Praxis in Multicultural Education 8 (2): DOI: 10.9741/2161-2978.1069
- Waldron, J. (1995). *The rights of minority cultures*. Oxford: Oxford University Press.
- Walzer, M. (1999). *Da Tolerância*. São Paulo: Martins Fontes.
- Weinstock, D. (2002). A problemática multiculturalista. In A. Renaut (Ed.), *História da filosofia política. 5 - As filosofias políticas contemporâneas* (pp. 357-385). Lisboa: Instituto Piaget.
- Young, M. (Ed.). (1971). *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. London: Collier MacMillan.
- Young, M. (2010a; 1.<sup>a</sup> ed. 2008). *Conhecimento e currículo. Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.
- Young, M. (2010b). The future of education in a knowledge society: the radical case for a subject-based curriculum. *Journal of the Pacific Circle Consortium for Education* 22(1), 21-32.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula: Contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Editora.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores. Ideias e práticas*. Lisboa: EDUCA.