
Se queremos práticas inclusivas poderemos continuar a conceptualizar a diferenciação pedagógica como medida?

If we want inclusive practices can we continue to conceptualise pedagogical differentiation as a measure?

Nelson Santos
Maria João Mogarro
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
Lisboa-Portugal

Resumo

O presente artigo surge pela necessidade que sentimos em refletir sobre o conceito de diferenciação pedagógica, nomeadamente sobre a forma como o mesmo está a ser conceptualizado em Portugal, após a publicação do atual regime jurídico da educação inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho e respetiva alteração através da Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro). Defendemos que, se queremos uma educação inclusiva, com práticas que efetivamente respondam à diversidade que temos nas nossas escolas, precisamos de ter modelos pedagógicos que nos levem a incorporar essas práticas, de forma colaborativa. Em nossa opinião, o modelo pedagógico que nos permitiria isso seria o da diferenciação pedagógica que, articulado e complementado, com o desenho universal para a aprendizagem, poderiam ligar a teoria e a prática de forma mais consistente e trazer mais conhecimento para do dia-a-dia nas escolas.

Palavras-chave: Diferenciação Pedagógica; Desenho Universal para a Aprendizagem; Educação Inclusiva

Abstract

This article arises from the need we feel to reflect on the concept of pedagogical differentiation, particularly on how it is being conceptualized in Portugal, after the publication of the current legal framework for inclusive education (Decree-Law no. 54/2018, of 6 July and respective amendment through Law no. 116/2019, of 13 September). We argue that if we want inclusive education, with practices that effectively respond to the diversity that we have in our schools, we must have pedagogical models that lead us to incorporate these practices, in a collaborative way. In our opinion, the pedagogical model that would allow us to do this would be the pedagogical differentiation model which, articulated and complemented with the universal design for learning, could link theory and practice in a more consistent way and bring more knowledge to the daily life in schools.

Keywords: Pedagogical Differentiation; Universal Design for Learning; Inclusive Education

Introdução

Atualmente, a educação inclusiva (EI) é um dos assuntos que está na ordem do dia, seja ao nível dos discursos ou das práticas. Até nas investigações verificamos o número crescente de trabalhos que estão a ser realizados nesta área. Em nossa opinião, isto prende-se com a necessidade de procurarmos respostas à diversidade existente nas nossas escolas. No entanto, não deixa de ser “paradoxal que numa altura em que toda a ênfase parece ser colocada na questão da inclusão, na educação inclusiva e na chamada «sociedade inclusiva», a exclusão surja como sendo norma” (MAGALHÃES; STOER, 2005, p. 10). Estas práticas estão muito assentes nos “modelos ‘clínicos’ de intervenção (...) que advogavam que conhecendo o ‘diagnóstico’ ou a caracterização de cada caso se poderia descortinar imediata e ‘cientificamente’ os conteúdos, as estratégias, as formas de interação e até os gostos de cada aluno” (RODRIGUES, 2019a, p. 294).

De acordo com Abrantes (2021) o conceito de educação inclusiva pode ser analisado por cinco linhas de argumentação: **I)** etapas históricas; **II)** desconstrução crítica do modelo e processo de ensino-aprendizagem; **III)** desenvolvimento da educação inclusiva no âmbito das políticas educativas; **IV)** relação entre políticas curriculares e educação inclusiva; **V)** operacionalização do conceito de educação inclusiva. O modelo de análise seguido pelo autor supracitado pretende perceber o que deve um sistema de EI garantir e como se pode avaliar o cumprimento dos fundamentos da EI, tanto ao nível das práticas, como das políticas. Para o nosso artigo iremos centrar a reflexão na segunda linha de argumentação deste autor, a desconstrução crítica do modelo e processo de ensino-aprendizagem. E, para isso, embora pudéssemos abordar e desenvolver a reflexão pelos diferentes níveis de diferenciação: nível político; nível organizacional; nível pedagógico-curricular (ROLDÃO, 2003), optámos por abordar e articular os conceitos de EI e de diferenciação na perspetiva da aprendizagem, ou seja, articulando a linha de argumentação do conceito de EI (desconstrução crítica do modelo e processo de ensino-aprendizagem), com a diferenciação de estratégias e do currículo, de acordo com o perfil de aprendizagem dos alunos. Com este artigo pretendemos fazer uma reflexão crítica sobre o conceito de diferenciação pedagógica (DP).

Diferenciação pedagógica e educação inclusiva: da conceptualização aos contextos educativos

Importa começar a nossa reflexão afirmando que, antes de mais, necessitamos de uma rutura com modelos do século passado e com visões diferentes sobre a diferença. Ao articular o conceito de EI com conceitos como a justiça e a transformação social percebemos que a mudança acarreta transformações institucionais profundas (Abrantes, 2021). Concordamos com Lúcio (2013) quando o mesmo destaca que:

seria preciso um mundo de transformações. Desde logo, a construção de uma atitude cultural e humana propícia à inclusão. É essencial que se transite da tolerância pela diferença, para a imposição da diversidade como direito das pessoas e como característica das sociedades modernas (LÚCIO, 2013, p.5).

Um sistema educativo que assente as suas práticas na DP, enquanto modelo pedagógico, tem de defender Escolas e “professores que diferenciam e que proporcionam alternativas específicas para que os alunos aprendam de forma mais aprofundada e mais rapidamente, sem assumir que o perfil de aprendizagem de um aluno é igual ao de qualquer outro” (TOMLINSON, 2014, p. 4, tradução nossa) e, acima de tudo, criar condições para que isso aconteça.

É um modelo que alicerça a EI e a construção de uma sociedade que se pretende mais equitativa e que deveria estar “necessariamente vinculada a princípios de justiça e transformação social” (ABRANTES, 2021, p. 26) mas que, no entanto, continua a surgir muitas vezes associado a uma visão restrita das Necessidades Educativas Especiais (NEE), estando os recursos dispersos por vários programas sócioeducativos e de combate ao insucesso, mas raramente dentro das políticas de EI (ABRANTES, 2021). Confirmando que “em alguns países, a educação inclusiva ainda é considerada como uma abordagem para atender crianças com deficiência em contexto escolar” (AINSCOW, 2020, p. 9, tradução nossa) é necessário que se comece a analisar, a refletir e a enquadrar a deficiência para além dos conceitos restritivos geralmente utilizados (CONNOR, 2013).

A juntar a esta ideia muito redutora do conceito de EI temos, neste momento, em Portugal:

uma ideia de educação inclusiva assente num princípio operacional de diferenciação, a única forma de responder às necessidades de cada aluno. A orientação dada às escolas parece ser, entendimento errado o meu certamente, o acantonamento dos alunos com mais dificuldades e das tipologias de resposta definindo com estreiteza

Se queremos práticas inclusivas poderemos continuar a conceptualizar a diferenciação pedagógica como medida?

o trabalho a realizar ou seja ... o contrário dos princípios de educação inclusiva” (MORGADO, 2019, n.p.).

Estas orientações podem alimentar “*narrativas sobre a diversidade*” que acabam por encerrar “em si o afã da homogeneidade. Cada vez mais em nome da igualdade de oportunidades, se valorizam os resultados em detrimento dos processos” (COLÔA, 2015, p. 6). Não nos podemos esquecer que “tratar todos os alunos de forma igual é perpetuar e acentuar as diferenças socioculturais de partida, sabendo-se que nem todos os alunos são iguais quando entram na escola” (PACHECO, 2019, p. 81). Ainda a este propósito, importa lembrar que “quando se abstrai a diferença, para se chegar a um sujeito universal, a inclusão perde o seu sentido. Conceber e tratar as pessoas igualmente esconde as suas especificidades. Porém, enfatizar suas diferenças, pode excluí-las do mesmo modo” (MANTOAN, 2015, p. 12).

Deveremos ter muito presente que:

a inclusão não pode existir para acabar com as diferenças, mas sim para fazer com que estas diferenças (individuais, comportamentais, culturais) encontrem formas de se unir no que lhes é comum e, aprenderem a respeitar-se, naquilo que são diferentes. Fazer a apologia da Inclusão sem assegurar uma diferença de tratamento e sem assegurar o respeito pela diversidade é uma caricatura da Inclusão (RODRIGUES, 2019b, p.11).

De realçar que um importante caminho já foi percorrido por Portugal nesta área. Já foram feitos “alguns avanços importantes que serviram como ponto de partida para a construção de um conceito de diferenciação pedagógica mais rico e promissor em termos de aprendizagem” (SANTOS, 2009, p. 53). No entanto não podemos ficar satisfeitos com o acesso dos alunos ao sistema escolar. Concordamos e consideramos importante realçar que “a inclusão tem de ser muito mais que isso: tem que ser mais do que o acesso a um determinado serviço” (RODRIGUES, 2019b, p. 11). Por outras palavras “ganhámos a batalha da presença, mas falta ganhar a da aprendizagem. É um dos grandes desafios que temos pela frente” (NÓVOA, 2014, p. 5).

É precisamente por aqui que pretendemos alargar e encaminhar a nossa reflexão. Para podermos ter uma escola inclusiva consideramos que temos de assumir a DP como modelo pedagógico e não como uma medida educativa.

Importa salientar que “aquilo que designamos por pedagogia diferenciada não é um fenómeno novo” (TOMLISON; ALLAN, 2002, p. 33). Segundo as autoras anteriormente mencionadas “muitos autores escreveram sobre esta abordagem da educação, incluindo John Dewey, Jean Piaget e Jerome Bruner, e, mais recentemente, Brooks e Brooks (1993), Erickson (1998) e Wiggins e McTighe (1998)” (TOMLISON; ALLAN, 2002, p. 36). A estes autores podemos acrescentar ainda Tomlinson (2001, 2002, 2008, 2014, 2017), Morgado (1997), Niza (2000), Roldão (1999, 2003), Rodrigues (2006) ou ainda Formosinho (2007) e Santos (2009), apenas para citar alguns contributos (e tantos outros autores ficaram de fora) que já produziram conhecimento e investigação sobre a diferenciação. Aliás, Roldão (2003, p.42) refere mesmo que “a diferenciação surge ao longo do século XIX e primeira metade do século XX como a via ‘natural’ de a escola se organizar” para dar resposta a todos os alunos que passaram a poder frequentar a escola, na perspetiva da Escola para Todos e da massificação escolar.

O objetivo deste artigo não é fazer uma resenha histórica sobre o conceito, mas sim lembrar que este é um conceito que tem vários anos de investigação e por isso devemos ter presente os princípios fundamentais para a sua implementação, para podermos responder à diversidade que temos nas nossas escolas, até porque “para que uma pedagogia da inclusão seja exercida nas escolas, ela deverá acolher a diferença de todos os alunos como próprias da natureza multiplicativa da diferença, que se reproduzem, não se repetem, se ampliam e não se reduzem ao idêntico e existente” (MANTOAN, 2015, p. 13).

A verdade é que apesar de não estarmos perante um novo conceito, estamos a viver tempos em que parece haver pouca clarificação de conceitos, por esse motivo consideramos importante começar por referir que:

a diferenciação pedagógica parece necessitar de uma mudança do sistema (novas lentes) e não no sistema (adaptar novos filtros às mesmas lentes), pois, caso contrário, as dissonâncias que se possam gerar dão-se a um nível superficial, não se acede a crenças centrais (nucleares no sistema de crenças dos professores), e pode dar-se o caso de serem rapidamente absorvidas pelo sistema já existente (pelas antigas lentes) (MAIA, 2022, p. 197).

Sabemos que “não existe uma receita, nem há qualquer plano para a mudança. Por outro lado, adotar a mudança não é sinónimo de caminhar num pântano, na escuridão da noite” (TOMLISON; ALLAN, 2002, p. 78) e a falta de clarificação na apresentação dos conceitos, nomeadamente em documentos legislativos, pode originar dificuldades que

Se queremos práticas inclusivas poderemos continuar a conceptualizar a diferenciação pedagógica como medida?

acabam por levar a práticas menos eficazes. Temos de ressaltar que existem práticas e professores com práticas fantásticas, mas não podemos deixar de salientar para a importância que deve haver na clareza da visão, principalmente quando falamos de um conceito como o da DP, que consideramos estruturante e fundamental.

Aliás, Roldão (2003) já nos tinha alertado para algumas contradições que surgem quando se fala de diferenciação e que, geralmente, se tornam formas de exclusão: i) o princípio da simplificação-redução, onde se fazem alterações/reduções partindo do pressuposto que os alunos não são capazes de realizar as tarefas; ii) o princípio da adequação às características dos alunos, reduzindo objetivos e reforçando em determinadas áreas (de carácter mais funcional) em detrimento de competências académicas; iii) o princípio do défice institucional, onde se valoriza a socialização, a afetividade e o respeito pela multiculturalidade, mas dissociada da prática curricular; iv) o princípio da compensação quantitativa, o que interessa é ter apoios em quantidade, em vez de apoios em qualidade; v) e, por fim, o princípio da produção e gestão curricular pelos profissionais, onde acaba por ficar evidente que os profissionais necessitam de mais e melhor formação.

Defendemos que “a diferenciação pedagógica se constitui como uma resposta orientada pelo princípio do direito de todos à aprendizagem, essencial para dar resposta à heterogeneidade de alunos que frequentam a escola atual” (SANTOS, 2009, p. 52). De acordo com Ferreira (2017) “a diferenciação pedagógica é geradora de igualdade de oportunidades educativas, mas importa não confundir este conceito com ‘facilitismos’ em que o objectivo são as taxas de um hipotético sucesso escolar” (p. 12), ou seja, a DP “não é, como por vezes se diz, “baixar o nível de exigência”, mas sim fazer uma gestão curricular que tenha presente que os alunos não aprendem todos do mesmo modo, nem as suas dificuldades são as mesmas” (SANTOS, 2009, p. 54). E, para que isso aconteça, precisamos de “aumentar a qualidade da intervenção, garantir apertados sistemas de avaliação de resultados e de monitorizações das práticas, com vista a adequar procedimentos e a enriquecer os métodos de atuação” (LÚCIO, 2013, p. 5).

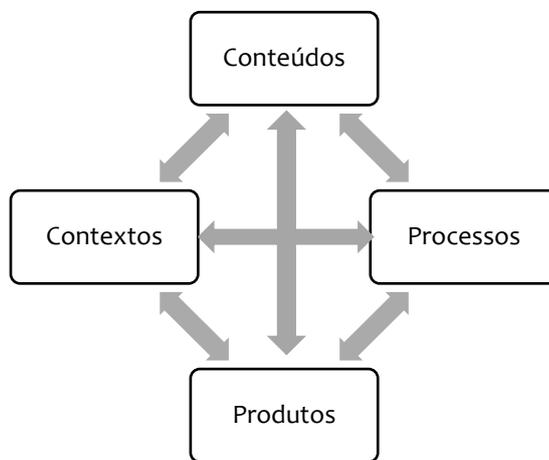
Podemos definir DP como a “forma de resposta proactiva do professor face às necessidades de cada aluno” (TOMLISON; ALLAN, 2002, p. 14), que procura, “ajustar as práticas de ensino ao aluno” (SANTOS, 2009, p. 54). Conceito que se articula, ou deveria articular, com o conceito de equidade uma vez que “o princípio de equidade em educação

passa por proporcionar a cada aluno as mesmas oportunidades de sucesso educativo” (JUSTINO, 2014, p.4).

Por aquilo que fomos apresentando, podemos verificar que o grande objetivo é podermos olhar para o aluno, com as suas especificidades e, através da diferenciação de **conteúdos, processos e produtos**, promover o “crescimento máximo do aluno e o seu sucesso individual” (TOMLISON; ALLAN, 2002,p.17). Para que isto possa acontecer é importante conhecermos os nossos alunos, para que seja possível planificar e elaborar o seu perfil de aprendizagem.

Por outras palavras, tal como podemos ver na imagem 1, “a diferenciação do ensino envolve uma ou mais das seguintes áreas: os *conteúdos* do ensino (tópicos, conceitos ou temas curriculares), o *processo* (a forma como o professor leciona) e os *produtos* (resultados finais da aprendizagem)” (MACHADO; FORMOSINHO, 2012, p.39, grifo nosso) e por esse motivo importa “considerar para além dos elementos do conteúdo, do processo e do produto, a forma como estes elementos se intersectam com os *contextos*” (FERREIRA, 2017, p.26, grifo nosso).

Imagem 1. Dimensões da Diferenciação Pedagógica



Fonte: adaptado de Tomlison; Allan, 2002 e Ferreira, 2017

Assumimos aqui o entendimento deste conceito em que perspetivamos a DP como “a acomodação do currículo, no que se refere aos métodos de ensino, aos recursos pedagógicos e didáticos, às atividades e aos métodos de avaliação, para maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos” (COLÔA, 2017, p. 13). A diferenciação é, assim, entendida como paradigma, como um modelo pedagógico, enquanto forma de pensar o processo de

Se queremos práticas inclusivas poderemos continuar a conceptualizar a diferenciação pedagógica como medida?

ensino-aprendizagem, que procura o ponto de partida, de onde os alunos partem, em vez de um plano pré-estabelecido que não tem em conta as características dos alunos e não reconhece a diversidade como uma mais-valia (TOMLINSON, 2014).

Esta referência à acomodação do currículo e ao processo de ensino-aprendizagem leva-nos a refletir sobre a opção metodológica conceptualizada no atual regime jurídico da educação inclusiva. No seu preâmbulo, são apresentadas como opções metodológicas o desenho universal para a aprendizagem (DUA) e a abordagem multinível de acesso ao currículo (DECRETO-Lei 54/2018, Preâmbulo, p. 2919). Entendendo, nós, a DP como um modelo pedagógico, interessa perceber como é que é concebido no manual de apoio à prática, o DUA, o qual é apresentado:

como uma opção que responde à necessidade de organização de medidas universais orientadas para todos os alunos. Definindo-se como um modelo estruturante e orientador na construção de ambientes de aprendizagem acessíveis e efetivos para todos os alunos, constitui uma ferramenta essencial no planeamento e ação em sala de aula (DGE, 2018, p.18).

Voltamos a ter uma abordagem a direcionar para a aplicação de medidas, no entanto no documento supracitado é ainda referido que o DUA “é uma abordagem curricular que assenta num planeamento intencional, proativo e flexível das práticas pedagógicas, considerando a diversidade de alunos em sala de aula” (DGE, 2018, p.22).

Analisando a definição apresentada pelo CAST (2022) e por Meyer, Rose, & Gordon (2014), o conceito de DUA ganha uma maior relevância e outra dimensão. O DUA tem um enquadramento teórico que pretende adaptar os contextos de aprendizagem para que existam **objetivos, métodos, materiais e avaliação** flexíveis, proporcionando, dessa forma, múltiplas formas de envolvimento, meios de representação, de ação e expressão.

Poderíamos estar a escrever um artigo sobre o DUA e sobre a sua origem, mas não é esse o nosso objetivo principal, por isso importa referir e lembrar que este conceito, DUA, surge inspirado no desenho universal, movimento da arquitetura que apelava ao desenho de edifícios e estruturas que antecipassem necessidades e, assim, acomodassem as mesmas e esbatessem obstáculos, projetando edifícios e construindo estruturas universais para a utilização de todos os utilizadores. Como exemplo dessas estruturas temos rampas, cortes da calçada, balcões de diferentes tamanhos que levaram à eliminação de algumas barreiras nos acessos aos edifícios e conseqüente utilização dos mesmos por parte de mais pessoas

(MEYER, ROSE; GORDON, 2014). O DUA acabou por se inspirar um pouco neste movimento e vem apelar à identificação e, conseqüentemente, ao derrubar de barreiras que impeçam os alunos de participar e de aceder ao currículo que, por exemplo, continua a ser visto como uma das principais barreiras à aprendizagem, por ser pouco flexível. Por outras palavras, o DUA vem apelar a que se pense e reflita sobre os contextos de aprendizagem, a que se projetem e enriqueçam as nossas escolas para responder às necessidades dos alunos e à diversidade que temos presente nas nossas salas de aula. Este movimento baseou-se nas investigações mais recentes das neurociências e vem reforçar que os alunos diferem na forma como estão motivados e envolvidos para a aprendizagem (redes afetivas), mas também como compreendem a informação (redes de reconhecimento) e como expressam o que sabem (redes estratégicas) (MEYER; ROSE; GORDON, 2014; CAST, 2022).

Conceptualizando o DUA nesta visão mais abrangente, consideramos que o mesmo deveria estar a ser articulado com a DP, enquanto modelos pedagógicos que se articulam e complementam e não com a abordagem multiníveis, que na sua génese é um modelo de organização de serviço.

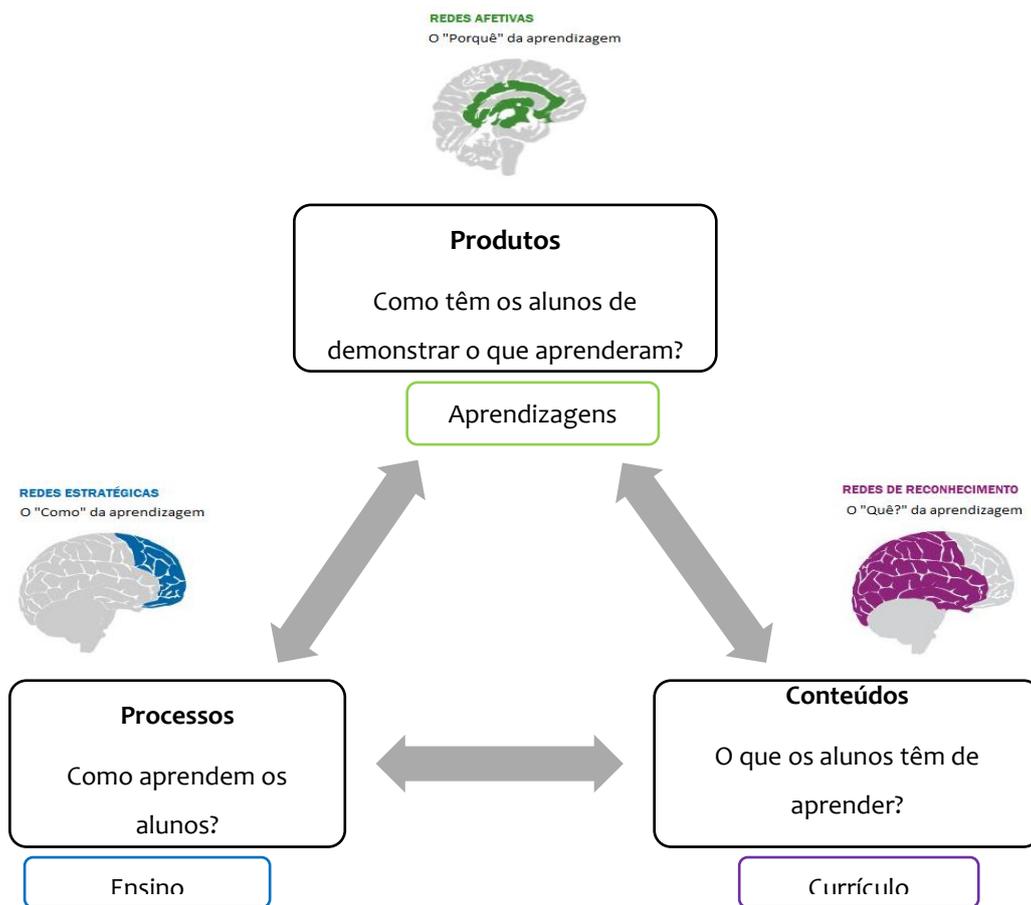
Um outro aspeto que importa clarificar, uma vez que temos assistido a discursos pouco esclarecedores, é que DUA e DP não são sinónimos, nem o desenho universal para a aprendizagem é uma atualização de nomenclatura da diferenciação pedagógica. Existem enquadramentos conceptuais diferentes para o DUA e para a DP.

De uma forma resumida, poderíamos dizer que o DUA é a planificação realizada antecipadamente, com uma visão mais macro do contexto, que irá permitir identificar e reduzir as barreiras no acesso à aprendizagem, bem como a possibilidade de propor uma maior diversidade de tarefas que vão de encontro às diferentes características que teremos dentro da sala de aula. Por outro lado, a DP, com uma visão mais a nível meso e micro, que através do olhar atento para o aluno e, tendo em conta o conhecimento que o professor já tem do mesmo e das suas especificidades, irá centrar-se na diferenciação do currículo e na acomodação de produtos, processos e conteúdos que permitam ao aluno desenvolver-se e participar. Em ambos existe a preocupação com o contexto de aprendizagem e o objetivo de aumentar a flexibilidade no momento de acomodarmos o currículo para permitir que os alunos possam aceder e realizar aprendizagens (ALSALAMAH, 2017).

Se queremos práticas inclusivas poderemos continuar a conceptualizar a diferenciação pedagógica como medida?

Após o que acabámos de referir, apresentamos, com a imagem 2, uma possível relação entre estes dois modelos pedagógicos que, em nossa opinião, permitirá uma maior clarificação e, conseqüentemente, uma melhor operacionalização das práticas.

Imagem 2. Articulação entre o DUA e a DP



Fonte: adaptado de Colôa, 2017

Se tivéssemos, através do novo diploma legal, assumido uma conceptualização da DP, enquanto modelo pedagógico, em articulação com o DUA nesta visão mais abrangente que apresentámos, poderíamos proporcionar às escolas e aos professores conhecimento teórico, até porque “sendo a docência uma profissão de conhecimento” (PACHECO, 2019, p. 73), este é válido para enriquecer as práticas pedagógicas na resposta à diversidade presente nas nossas Escolas.

Se a escola deve responder às diferentes necessidades dos seus alunos, então “a inclusão pode ser tratada como princípio central de desenvolvimento do currículo (...) de

modo a evitar a exclusão do aluno no acesso e no percurso escolar” (PACHECO, 2019, p. 81). Tal como referimos anteriormente, o foco para este artigo são os processos de ensino-aprendizagem; por esse motivo, pretendemos que se acomode o currículo para responder à diversidade dos alunos. A diferenciação, entendida enquanto modelo pedagógico, deve ser acompanhada pela diferenciação do currículo. Assim poderemos, de forma intencional e informada, proporcionar aos alunos uma resposta adequada,

não só a pensar o quê e o como do acto de educar e da prática de ensinar, mas (...) com (...) a própria concepção e construção/desconstrução do currículo, assumindo-se os professores (...) como actores/autores intervenientes nessa construção e não apenas seus agentes na acção (ROLDÃO, 2003, p. 49).

Consideramos que o professor deve assumir-se como gestor do currículo, embora tenhamos noção que o currículo prescrito e uniforme é um enorme constrangimento para o trabalho dos professores. De acordo com Barroso (2005), retomando Formosinho, o ‘currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único’ (JOÃO FORMOSINHO, 1987, p.49), deu lugar a um novo conceito de currículo ficando evidente a “necessidade de diversificar o ensino e as práticas pedagógicas em função da diversidade dos alunos”.

Para podermos dar resposta à diversidade, de forma mais equitativa, temos que diferenciar o currículo de maneira a que haja melhores resultados de aprendizagem para todos os alunos, isto porque já sabemos 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” (ROLDÃO, 1999, p. 39).

Assumirmos “a diferenciação curricular como um instrumento de promoção de inclusão e da equidade face às diferenças existentes” faz com que a reflexão sobre as diferenças seja “um empreendimento indispensável a um trabalho sério de diferenciação, que estará condenado à partida se assentar em caracterizações simplistas” (SOUSA, 2010, p. 25). A nós preocupa-nos, uma vez que, atualmente, em Portugal, o regime jurídico da educação inclusiva, que tem como principal desígnio garantir a inclusão de todos os alunos, respondendo às diferentes necessidades, temos um exemplo de como a falta de clarificação do conceito, ou melhor, a má conceptualização do mesmo leva a que a DP esteja a ser:

“reduzida” a uma medida prescritiva e não é usada como uma mudança mais profunda para que as práticas pedagógicas respondam com equidade às diferentes especificidades de cada aluno [...]. Não podemos querer que se coloquem em prática os pressupostos da Diferenciação pedagógica “fechando-os” numa medida. Isto

Se queremos práticas inclusivas poderemos continuar a conceptualizar a diferenciação pedagógica como medida?

pode causar olhares enviesados, ou seja, andarmos a “procurar” quais os alunos que têm dificuldades e que devem beneficiar desta medida, em vez de aplicarmos este modelo pedagógico na procura de práticas mais equitativas e que buscam o sucesso de cada aluno (SANTOS, 2020, p. 94).

Mesmo podendo haver argumentos que referem que a DP está nas medidas universais, logo deve ser para todos os alunos, aquilo que vemos descrito no diploma legal é que:

a identificação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão deve ocorrer o mais precocemente possível e efetua-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou aluno (DECRETO-LEI 54/2018, artigo 20.º, ponto 1, p. 2924).

Esta identificação deve ser feita “ao diretor da escola, com a explicitação das razões que levam à necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão” (DECRETO-LEI 54/2018, artigo 20.º, ponto 1, p. 2924).

Como podemos ver por estes excertos, estamos perante um processo altamente burocrático e que leva os profissionais a sinalizarem alunos para a possível mobilização de medidas, entre elas a DP.

Isto que acabámos de referir está a traduzir-se em práticas que, dentro do espírito de um modelo pedagógico, deveriam estar a ser encaradas para todos e que por sua vez estão a ser só para alguns, levando-nos a criticar a forma como este diploma legal conceptualiza a DP, levando a práticas que em nome da Inclusão, acabam por provocar mais exclusão. Lembramos que a DP deve ser encarada e conceptualizada como um modelo pedagógico que se baseia na premissa que as práticas devem ser diversificadas e o currículo deve ser adaptado tendo em conta a diversidade presente na sala de aula, bem como as especificidades dos alunos (TOMLINSON, 2014).

No entanto, aquilo a que estamos a assistir é a uma apropriação retórica deste conceito que, em nome da inclusão, na prática, está a ter o efeito perverso de excluir, quando já tínhamos conhecimento que existia “a tendência de diferenciar o ensino escolar comum para certos grupos ou mesmo para um único aluno é uma prática que não corresponde a uma educação verdadeiramente inclusiva” (MANTOAN, 2015, p. 13). Sabíamos também que “a diferenciação pedagógica apenas para o aluno com NEE – o único aluno dentro da turma a fazer um trabalho diferente dos outros – não pode continuar a ser considerada uma boa

prática de inclusão” (LEITE, 2016, p.3). Defendemos que a DP deveria pôr “em acção práticas realmente valorativas da diversidade dos percursos” dos alunos (ROLDÃO, 2003, p. 49).

A comprometer os caminhos que fomos apresentando, temos um grande constrangimento, a falta de recursos, que impede, em muitos casos reais, os professores de colocarem em prática diferentes dinâmicas que respondam às necessidades dos seus alunos. Num estudo da FENPROF (2022), realizado em oitenta agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, o correspondente a dez por cento do total de instituições escolares, concluiu-se que quatro em cada dez alunos não tem o apoio especializado que necessita. Não podemos continuar a querer responder aos vários desafios apenas com a retórica e atualização de conceitos, muitas vezes utilizados sem clareza, precisamos de pensar no que queremos para a Educação em Portugal.

Não podemos:

pedir aos professores que mudem os seus mundos, a menos que outros parceiros com responsabilidades providenciem os recursos necessários, como oportunidades ricas e alargadas, quer para promover a formação contínua do pessoal docente quer para se possibilitar o tempo necessário a um planeamento pensado e cooperante, quer finalmente, para se conseguir apoio extra nas primeiras fases de gestão da multiplicidade de tarefas numa turma (TOMLISON; ALLAN, 2002, p. 70).

Por este motivo, em nossa opinião, e pelo que acabámos de referir, importa salientar que a “diferenciação é mais do que uma estratégia ou do que uma série de estratégias – é uma outra maneira de pensar o processo de ensino e aprendizagem” (TOMLISON; ALLAN, 2002, p. 29). É um modelo pedagógico que pretende promover práticas que respondam às diferentes especificidades e, em nossa opinião, para que isso aconteça é essencial, entre outras coisas, um trabalho colaborativo entre docentes.

Considerações Finais

Respondendo, então, à pergunta que dá o título ao nosso artigo, **se queremos práticas inclusivas poderemos continuar a conceptualizar a diferenciação pedagógica enquanto medida?**, e tendo em conta tudo o que apresentámos anteriormente, a nossa posição é: não. A principal razão é que não podemos continuar a conceptualizar a DP enquanto medida, mas como modelo pedagógico.

A diferenciação, enquanto modelo pedagógico, não acontece por decreto, é essencial que se apoiem as Escolas, os Professores! Podemos ter um professor, a trabalhar sozinho, a promover práticas de DP? Sim, podemos, mas se queremos assumir a DP enquanto modelo

Se queremos práticas inclusivas poderemos continuar a conceptualizar a diferenciação pedagógica como medida?

pedagógico, enquanto paradigma que dê resposta à diversidade e às necessidades de cada aluno (TOMLISON; ALLAN, 2002), então temos de ter um apoio muito maior por parte dos decisores políticos e das lideranças das escolas, para que se possam fazer mudanças organizacionais que contribuam e ajudem a dinamizar estas práticas. Até porque nem as mudanças das práticas, das políticas ou das organizações escolares vai acontecer apenas pelas nossas crenças (TOMLISON; ALLAN, 2002). É insuficiente criarmos legislação, que ainda por cima traz consigo contradições, sem promovermos a efetividade dos princípios e das práticas.

Em nossa opinião, continua atual a afirmação de Morgado (1997, p.87) quando o mesmo relembra que “os desafios que nos esperam serão seguramente maiores que os que já enfrentámos, o que requer um esforço permanente de avaliação e regulação que será tanto mais eficaz quanto partilhado e gerido de forma cooperada”. De forma inequívoca assumimos é fulcral que a diferenciação aconteça através uma intervenção pedagógica realizada de forma colaborativa entre professores, mas que deve envolver as lideranças, devendo ser promovida uma cultura escolar assente em outras dinâmicas e formas de organização (MACHADO; FORMOSINHO, 2012).

Para podermos responder aos desafios que enfrentamos e que continuarão a aparecer no futuro, apelamos para que exista uma efetiva articulação entre todos os agentes, atores no sistema educativo e para isso é essencial que os professores sejam ouvidos! Sugerimos que governo, instituições de ensino superior, escolas e professores pensem num plano para a educação, é essencial que se elabore um roteiro para a área da educação, como se tem feito para outras áreas. Um roteiro que pense a educação a curto, médio e longo prazo.

Não podemos continuar a ter todos estes agentes de costas voltadas, é urgente que se crie a *casa comum* (NÓVOA, 2019; NÓVOA; VIEIRA, 2017, *grifo nosso*), um espaço que se pretenda ser de formação, reflexão e de valorização da profissão docente, para que se consiga uma mudança sistémica!

Referências

ABRANTES, P. Educação Inclusiva: Proposta de quadro analítico e aplicação ao caso português. **Revista Portuguesa de Educação**, p. 25-41. 2021.

AINSCOW, M. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, p. 7-16. 2020.

ALSALAMAH, A. Differences between Differentiated Instruction and Universal Design for Learning. **International Journal for Research in Education**, p. 8-11. 2017.

BARROSO, J. **Políticas Educativas e Organização Escolar**. Lisboa: Universidade Aberta. 2005.

CAST. CAST's mission is to transform education design and practice until learning has no limits. **CAST**, 2022. Disponível em: <<https://www.cast.org/>>. Acesso em: 6 ago. 2022.

CONNOR, D. Social Justice in Education for Students with Disabilities. In L. Florian. **The SAGE Handbook of Special Education**. 2 ed., Vol. 2, p. 111–128. 2013.

COLÔA, J. Entrevista Joaquim Colôa em junho de 2015. **Revista Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial**. Lisboa, Portugal, 2015.

COLÔA, J. Modelos de ação pedagógica. Educação inclusiva - **Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial**, p. 13-19. 2017.

DGE. **Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática**. 2018.

FENPROF. **Educação inclusiva Quatro Anos após a Implementação**. Lisboa: FENPROF. 2022. Disponível em:

<https://www.fenprof.pt/media/download/8FC29A4C0AE796B3975EF21E86D78D49/f-084-resultados-inquerito-dl54-2018-22-07-22.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2022.

FERREIRA, M. **Guia para uma Pedagogia Diferenciada em Contexto de Sala de Aula: Teoria, Práticas e Desafios**. Lisboa: Coisas de Ler. 2017.

JUSTINO, D. Entrevista em dezembro de 2014. **Revista Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial**. Lisboa, Portugal, 2014.

LEITE, T. Formação de professores para a inclusão. Congresso Internacional Escola Inclusiva - Educar e formar para a vida independente. **Anais [...]** Cascais: CERCICA. 2016. p. 1-10. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/6818>. Acesso em: 8 ago. 2022.

LÚCIO, L. Entrevista Laborinho Lúcio, maio de 2013. (D. Rodrigues, Entrevistador) **Revista Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial**. Lisboa, Portugal, 2013.

MACHADO, J.; FORMOSINHO, J. Igualdade em Educação, Uniformidade Escolar e Desafios da Diferenciação. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n. 11, p. 29-43. 2012.

MAGALHÃES, A. M.; STOER, S. R. **A Diferença Somos Nós**. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento. 2005.

MAIA, V. M. O. **Formação de Professores para a Diferenciação pedagógica**. 248 f. 2022. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa, 2022.

Se queremos práticas inclusivas poderemos continuar a conceptualizar a diferenciação pedagógica como medida?

MANTOAN, M. T. Diferenciar para incluir ou para excluir? Por uma pedagogia da diferença. Educação inclusiva - **Revista da Pró-Inclusão**: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, p. 11-14. 2015.

MEYER, A.; ROSE, D.; GORDON, D. **Universal design for learning**: Theory and practice. Wakefield: MA: CAST, 2014.

MORGADO, J. **A Relação Pedagógica**. Lisboa: Editorial Presença. 1997.

MORGADO, J. **De regresso ao lado b da educação inclusiva**. 2019. Disponível em: <https://atentainquietude.blogspot.com/2019/12/de-regresso-ao-lado-b-da-educacao.html>. Acesso em: 6 ago. 2022.

NÓVOA, A. **Apostar na Educação para reinventar Portugal**. JL Educação, p. 1-9. 2014.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educacao and Realidade**, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 6 ago. 2022.

NÓVOA, A.; VIEIRA, P. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa**, v. 3, n. 2, p. 21, 13 set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22476/revcted.v3i2.217>. Acesso em: 6 ago. 2022.

PACHECO, J. A. **Inovar para Mudar a Escola**. Porto: Porto Editora. 2019.

PORTUGAL. Lei 54/2018, de 6 de junho 2018. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. **Diário da República**, n. 129/2018, Série I, 6 de julho de 2018. Lisboa. 2018. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/115652961>. Acesso em: 8 ago. 2022.

PORTUGAL. Lei 116/2019, de 13 de setembro de 2019. Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei nº 5472018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. **Diário da República**, n. 176/2019, Série I, 13 set. 2019. Lisboa, 2019. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/124680588>. Acesso em: 8 ago. 2022.

RODRIGUES, D. **Cimentar o compromisso com a Educação Inclusiva**. In Estado da Educação, 2018, p. 290–295. Conselho Nacional de Educação. 2019. Disponível em: www.cnedu.pt. Acesso em: 6 ago. 2022.

RODRIGUES, D. Fundamentalismo, Complexidade e Inclusão. Educação inclusiva - **Revista da Pró-Inclusão**: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, p. 8-12. 2019a.

ROLDÃO, M. d. **Os professores e a gestão do currículo**: Perspectivas e práticas em análise. Porto: Porto Editora. 1999.

ROLDÃO, M. d. **Diferenciação Curricular Revisitada**: Conceito, discurso e práxis. Porto: Porto Editora. 2003.

SANTOS, L. Diferenciação Pedagógica: um desafio a enfrentar. **Noesis**, n. 79, p. 52-57. 2009. Disponível em:

http://moodle.cfetvl.net/pluginfile.php/391/mod_resource/content/2/Diferenciacao%20Pedagogica%20Noesis,%20Leonor%20Santos.pdf Acesso em: 6 ago. 2022.

SANTOS, N. Cabe a diferenciação pedagógica numa medida prescritiva? Em J. Colôa, Des|Confinar p. 92-95. **Reticências**. Lisboa, 2020. Disponível em

<https://www.slideshare.net/jcoloa/desconfinar-joaquim-cola>. Acesso em: 6 ago. 2022.

SOUSA, F. **Diferenciação Curricular e Deliberação Docente**. Porto: Porto Editora. 2010.

TOMLINSON, C. A. **The Differentiated Classroom: Responding to the needs of all learners**. 2.^a. ed. Alexandria: ASCD Publication, 2014.

TOMLINSON, C. A; ALAN, S.D. **Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica**. 1^a Ed. Porto: Asa EditorES, 2002.

Sobre os autores

Nelson Santos

Licenciado em Ensino Básico - 1.º Ciclo; Mestre em Ciências de Educação - Especialização em Educação Especial. É doutorando, na área da Formação de Professores, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Desenvolve a sua atividade profissional como coordenador de uma equipa de apoio especializada e docente de educação especial no Colégio Pedro Arrupe. É também professor convidado no Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC) na Pós-Graduação de Educação Especial: Domínio Cognitivo-Motor.

Email: nelsonsantos@campus.ul.pt. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1610-2955>.

Maria João Mogarro

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa (Portugal) e em Pedagogia – Formação de Professores. É Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e investigadora do seu Centro de Investigação (UIDEF). Coordena o doutoramento em Educação Inclusiva, neste mesmo Instituto.

Email: mjmogarro@ie.ulisboa.pt. Orcid : <https://orcid.org/0000-0002-5841-9280>

Recebido em : 26/10/2022

Aceito para publicação em : 06/06/2023