

Rui Trindade¹

Diferenciação pedagógica no Ensino Secundário: Contributo para um debate

Este é um texto através do qual se visa promover uma reflexão sobre a diferenciação pedagógica no Ensino Secundário a partir de uma questão nuclear em função da qual se pretende equacionar até que ponto a universalização das práticas de diferenciação pedagógica poderá constituir um contributo decisivo para o alargamento bem-sucedido da escolaridade obrigatória até ao Ensino Secundário.

É tendo este objetivo como finalidade do processo de reflexão a empreender que se começa por perguntar porque é tão importante discutir-se, hoje, a diferenciação curricular e pedagógica como eixo educativo transversal das práticas de formação que têm lugar no Ensino Secundário.

Trata-se de uma questão que nos conduz a defrontarmo-nos com duas respostas: (i) Uma dessas respostas irá destacar a relação entre o alargamento da escolaridade obrigatória e a heterogeneidade crescente dos novos públicos escolares que vão chegar ao Ensino Secundário. A outra resposta tenderá a afirmar, sobretudo, o vínculo entre a diferenciação pedagógica e os processos de construção do saber em que os estudantes se envolvem no âmbito dos processos de aprendizagem que lhes dizem respeito. Não sendo respostas que mutuamente se excluam são respostas que, contudo, poderão estar na origem quer de perspetivas diferentes acerca das práticas de diferenciação pedagógica quer anunciando implicações distintas quanto à natureza e implicações do processo de formação que tem os alunos como destinatários.

¹ FPCE/UP

Analisemos, por isso, os cenários que poderemos configurar em função das duas questões atrás propostas. Um **primeiro cenário** poderá ser aquele que se preocupa, sobretudo, com a afirmação da crescente heterogeneidade dos alunos que passam a frequentar o Ensino Secundário por via do alargamento deste nível de escolaridade. Trata-se de um cenário onde, de um modo geral, as práticas de diferenciação pedagógica tendem a ser circunscritas à gestão remediativa ou compensatória dos programas de ação educativa. Isto é, limita-se a diferenciação de atividades, de estratégias, de recursos e de tempos de trabalho quase que exclusivamente às respostas que visam superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos. É o tipo de cenário pedagógico mais adequado ao “paradigma da instrução” (Trindade & Cosme, 2010), na medida em que salvaguarda a possibilidade dos professores continuarem a ser difusores de informações, procedimentos e atitudes e de assumirem uma maior eficácia neste propósito através da diferenciação das práticas de difusão destas informações, destes procedimentos e destas atitudes. O ato de ensinar continua a definir-se como uma atividade prescritiva só que é uma atividade prescritiva feita à medida dos alunos que não são capazes de responder às expectativas curriculares e pedagógicas dos professores.

No **segundo cenário** que se distingue do anterior por assumir outras preocupações conceituais e praxeológicas acerca dos atos de aprender e de ensinar, as práticas de diferenciação pedagógica nem poderão ficar circunscritas às respostas de caráter remediativo e compensatório que se promovem para responder às dificuldades de aprendizagem dos alunos nem visam salvaguardar de qualquer tipo de interpelação a racionalidade educativa de caráter instrutivo que sustenta os projetos de formação que se promovem no Ensino Secundário. A preocupação daqueles que se situam neste cenário não se explica tanto em função da necessidade de se responder à crescente heterogeneidade dos públicos que passarão a afluir ao Ensino Secundário por via do seu alargamento (ainda que não seja insensível a este facto) mas à necessidade de afirmação de uma outra racionalidade pedagógica decorrente de um outro modo de entender a

relação entre os sujeitos que aprendem e o património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes que, por se encontrarem culturalmente validados e por ser entendidos como socialmente necessários à vida nas sociedades contemporâneas, são os objetos da aprendizagem que os programas de estudo devem veicular. Ou seja, e ao contrário do que se costuma acusar aqueles que se situam no campo dito da inovação pedagógica, não são os programas que se recusam e os desafios e exigências intelectuais e culturais que estes suscitam, mas a relação de vassalagem quase que absoluta dos alunos face a esses programas. Parte-se do pressuposto que uma Escola que é indiferente ao modo como os alunos constroem e atribuem significados ao que fazem e ao que aprendem ou constroem é uma Escola que penaliza todos os seus alunos, ainda que, como se sabe, acabe por penalizar de forma irremediável mais uns do que outros. Neste caso, uma Escola que tente encontrar uma alternativa ao paradigma da instrução é uma Escola que passa a propor uma outra abordagem acerca das práticas de diferenciação curricular e pedagógica. Uma Escola que não invista, sobretudo, em atividades de natureza prescritiva cujo sentido, quantas vezes, escapa aos alunos como principais atores dessas atividades é uma Escola onde a diferenciação de atividades, de apoios, de recursos e de projetos corresponde ao investimento na construção de uma atitude, por parte dos alunos, marcada pela inteligência na relação com a informação e os instrumentos, mais os procedimentos, dos quais se deve apropriar, condição para o desenvolvimento de atitudes mais congruentes com o mundo em que vivemos. Sabendo-se que uma tal relação não pode ser desenvolvida de forma estandardizada, na medida em que os saberes, as competências e os interesses dos estudantes são distintos, sabe-se, também, que a diferenciação pedagógica, nesta perspetiva, mais do que ficar confinada às dificuldades de aprendizagem dos estudantes, deve responder às suas singularidades como pessoas que, por se encontrarem a viver processos de aprendizagem formal bastante exigentes do ponto de vista pessoal, social e cultural, viverão tais processos de forma distinta e sujeitos a vicissitudes, por vezes, diversas.

É partindo desta reflexão sobre a diferenciação pedagógica que se compreende porque defendo que as possibilidades de sucesso do alargamento da escolaridade obrigatória até ao Ensino Secundário implicarão certamente o desenvolvimento de práticas de diferenciação curricular e pedagógica por parte dos professores deste ciclo de escolaridade, mas não serão estas que garantirão, só por si, o sucesso dos alunos. Tal como já defendemos neste trabalho, a diferenciação pedagógica não implica, de imediato, que o trabalho de aprendizagem dos alunos seja um trabalho significativo, ainda que saibamos que qualquer trabalho de aprendizagem significativo implique a possibilidade de se promover práticas de diferenciação pedagógica.

Em conclusão, mais importante do que discutir se a diferenciação pedagógica é condição de sucesso do alargamento da escolaridade obrigatória até ao Ensino Secundário parece-nos mais importante discutir o que se pretende do Ensino Secundário. Poderá continuar subordinado ao processo curricular de sequencialidade regressiva (Pires, 1993) que o transformou numa espécie de estudos menores do Ensino Superior (Alves, 1999) ou deverá adquirir autonomia como uma etapa fundamental do projeto de educação escolar dos jovens deste país? Como reabilitar a opção Cursos Tecnológicos sem a emparedar numa solução de natureza socialmente seletiva, a exemplo dos que algumas Escolas Profissionais mostraram ser possível? A relação entre o Ensino Secundário e o Ensino Superior deverá continuar subordinada ao mecanismo da realização dos exames nacionais de acesso?

Sendo estas algumas das questões, entre outras, às quais teremos de responder, importa, para já, afirmar a importância das mesmas como sustentáculo de uma reflexão que pensamos ser urgente realizar, já que será em função desta reflexão que o debate quer sobre a importância da diferenciação pedagógica quer sobre o modo de a operacionalizar adquirirá sentido e pertinência como condição do sucesso do alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano.

Bibliografia:

- Alves, José Matias (1999). *Crises e dilemas do Ensino Secundário*. Porto: Edições ASA.
- Pires, Eurico Lemos (1993). *Escolas básicas integradas como centros locais de Educação Básica*. Porto: SPCE.
- Trindade, Rui; Cosme, Ariana (2010). *Educar e aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.