

A importância dos dispositivos de diferenciação pedagógica

Luíza Cortesão *

1 – Dificuldades de ensino na escola de massas

Um breve olhar sobre dados reunidos no âmbito da História da Educação torna bastante evidente que a instituição escolar terá sido inicialmente concebida com um funcionamento lento e laborioso, com um número restrito de alunos interessados em adquirir um saber de importância (para eles) considerada inquestionável e portanto inquestionada. Com o andar dos tempos, no entanto, esta instituição foi-se vendo progressivamente confrontada com dificuldades que têm vindo a desafiar a sua capacidade de resposta a múltiplas exigências que lhe são feitas por diferentes contextos e entidades com ela relacionadas. De entre outras poderão referir-se dois tipos destas dificuldades:

- as decorrentes do *crescente número de alunos* que, em relação com necessidades do fenómeno de modernização, têm vindo a acorrer à escola, num processo de lenta consolidação da chamada escola de massas;
- as relacionadas com a (também crescente) *heterogeneidade* dos alunos, heterogeneidade essa decorrente de ser também cada vez mais alargado o leque social de recrutamento desses alunos.

Face a dificuldades deste tipo, a escola foi-se tentando defender e foi-se organizando. Forçada a encontrar meios de atender a uma população tão alargada, foi pondo em marcha formas de organização e de funcionamento tais, que permitissem ao professor relacionar-se com muitos alunos como se *de um só se tratasse*: assim organizaram-se turmas procurando que elas fossem mais ou menos homogéneas (em termos de idades, por exemplo) e em que o professor, do alto do seu estrado se dirigia (e se dirige ainda) ao grupo. E fá-lo explicando a matéria com uma desejável segurança e clareza como se estivesse interagindo com um único aluno. Esse aluno, seu ouvinte, esse aluno imaginado, seria, prioritariamente, aquele que se concebeu e designou como «aluno médio». Médio em interesses, em capacidades de captação do saber emitido pelo professor (recorrendo a uma pedagogia transmissiva), médio também na capacidade de trabalho que dispõe para as actividades escolares.

2 – A diversidade na escola: da identificação da sua existência às ambiguidades das propostas de solução

Problemas de incapacidades, de insucessos vários cada vez mais intensos, cada vez mais evidentes, conduziram a que, posteriormente, se reconhecesse o peso e o significado da heterogeneidade real dos alunos que estavam ali, povoandó, dando corpo, à instituição escolar, tornando cada vez mais difícil a aplicação das rotinas a que a escola se habituara. Poderia assim admitir-se que pelo menos um efeito positivo do insucesso maciço que ocorre nos sistemas educativos terá sido o de começar a alertar *para a existência de grupos* vários, com dificuldades evidentes de seguir os programas de escolarização propostos impostos/oficialmente. Terá sido, em suma, o facto de se vir progressivamente ficando mais consciente das características plurais que informam a população escolar (embora isto tenha acontecido sobretudo através de uma leitura pejorativa e penalizante dessa mesma população).

As respostas que têm vindo a ser tentadas mais recentemente em virtude da consciência desta diversidade crescente constituem um «volte face» aparentemente espectacular. Tenta-se (geralmente de forma não muito discutida, e mesmo superficial) uma cruzada em prol da aceitação de pluralismo cultural presente na escola. Assim, de uma situação em que se fazia a condenação implícita da diferença, do esforço implícito e explícito de conduzir os alunos a uma normalização, passou-se a *preconizar* (o que não significa forçosamente praticar) a aceitação incondicional da diferença.

Porém, reflexões mais profundas conduzem a que fiquemos alertados para algumas das ambiguidades, mesmo dos riscos relacionados com medidas, posicionamentos, atitudes que são por vezes adoptadas face à diferença étnica, de género e/ou sócio-económica e cultural. Estas reflexões conduzem à necessidade de se estar atento a tais ambiguidades, através de uma vigilância crítica que ajude a descodificar significados de actuações, de decisões que se vão tomando, porque se foi verificando que certas actuações, mesmo bem intencionadas, tinham por vezes efeitos inesperados que não favoreciam os grupos que se pretendiam ajudar a valorizar.

3 – A avaliação como analisador de significados do processo de ensino/aprendizagem

Um dos primeiros passos que pode ser dado neste sentido consiste em tentar compreender *como e porquê* têm vindo a surgir os diferentes tipos daquilo a que, superficialmente, se atribue a designação de «modas» de avaliação. Isto porque a avaliação é um processo muito poderoso e, em consequência da filosofia que a informa, bem como o modo como é realizada, interfere fortemente com todo o processo de ensino/aprendizagem.

Assim sendo, na verdade, as características que vão assumindo *essas «modas»* podem explicar-se logicamente e a compreensão dessa explicação ajuda a que se possa optar, de modo mais consciente, por uma determinada forma de actuar. E se se propõe que esta reflexão sobre significados de práticas de ensino-aprendizagem se faça a partir da avaliação é porque as características que ela assume são decorrentes de todo *um quadro ideológico e teórico* que, em cada época, informa a situação educativa. Estudar a avaliação corresponde pois a tentar o desocultar alguns dos significados nem sempre compreendidos (mesmo por aqueles que trabalham no sistema) do que se está jogando com as decisões que se vão tomando e as práticas que se vão adoptando.

Por outro lado, como já se referiu atrás, é necessário não esquecer que a avaliação condiciona o funcionamento de todo o sistema educacional, pois se trata de uma situação em que se tornam evidentes as relações de *poder* que permeiam e atravessam todo o processo educativo, e de que muitas vezes também não se dão conta mesmo os actores sociais directamente nele envolvidos.

Estas são as razões pelas quais se torna importante identificar relações que podem estabelecer-se entre contexto teórico-ideológico e interpretações sobre o que vai ocorrendo no processo de ensino/aprendizagem. Essas relações foram evoluindo historicamente e, embora não se possam estabelecer barreiras rígidas separando o que foi acontecendo em cada época a nível de quadros teóricos interpretativos da realidade e práticas dominantes, a verdade é que podem identificar-se fases (cujas características, é certo, se vão alterando) em que se podem identificar regularidades inter-relacionadas que claramente predominam e caracterizam essas mesmas fases.

4 – Mudanças na forma e significados da avaliação

É assim que se poderá verificar que nos anos 40 e 50, numa época em que a racionalidade das ciências exactas e experimentais (num quadro do paradigma da explicação) era a única que detinha o estatuto de Ciência, as Ciências Humanas iam-se desenvolvendo procurando adoptar orientações decorrentes desse mesmo quadro teórico. Assim, à semelhança do que se faz em Ciências Experimentais, em educação, pensava-se ser também crucial valorizar preocupações de exactidão, de adopção de uma prática neutral, distanciada e rigorosa. Tentava-se analisar os problemas dividindo-os, fragmentando-os, procurando tanto quanto possível quantificar os dados obtidos nessa análise. A organização taylorista do trabalho teve então reflexos na educação, e a informação behaviorista foi a orientação que, em consequência, foi influenciando as práticas de ensino e também de avaliação. Logicamente, a avaliação pretendia-se também que fosse neutral, objectiva e justa portanto realizada através de práticas distanciadas. Preconizava-se nesta época a prática de uma avaliação sumativa que valorizasse a «norma», que permitisse identificar, diferenciar bem os diferentes níveis de aprendiza-

gem conseguidos pelos alunos. E considerava-se necessário diferenciá-los, porque se pensava que as diferenças de rendimento se deviam ao facto não só de os alunos serem mais ou menos dotados mais ou menos inteligentes, mas também por serem mais ou menos esforçados, persistentes e estudiosos. Neste quadro, torna-se lógica a preocupação de premiar ou de punir os alunos, pelo que se torna necessário o recurso a escalas amplas e diferenciadas de classificação. A avaliação formativa de que se começa a falar nesta época era olhada como uma forma de regular a aprendizagem, oferecendo segundas oportunidades e sobretudo mais tempo, para que os alunos com atrasos ou lacunas pudessem aprender.

Note-se portanto que toda esta organização do processo de ensino e da avaliação revela que se considerava o aluno como o *grande responsável* pelo nível de aprendizagem obtido no final do processo de ensino.

Mas nos finais dos anos 50 e início da década de 60, todo um conjunto de trabalhos que se foram produzindo no âmbito da sociologia veio alterar este quadro. Tratava-se de trabalhos muito sólidos, muito documentados que revelavam uma relação forte entre as condições sociais e económicas dos alunos e o seu rendimento escolar. Este conjunto de evidências sobre a relação entre classe social e sucesso escolar levou a que se considerasse que as condições de vida constituem por vezes handicaps sócio-económicos fortes que diminuem muito as possibilidades de aprendizagem das crianças. Descobria-se assim que a responsabilidade do êxito escolar deveria ser atribuída às condições *oferecidas pela sociedade* aos alunos.

Tornou-se então evidente que era preciso dar um apoio suplementar a estas crianças que surgiam na escola com fortes handicaps: organizaram-se programas de ensino compensatório, onde a avaliação formativa com carácter de «remediação» adquiriu mais relevo. Começou também a observar-se uma certa tendência para que as escalas de classificação fossem menos discriminatórias. Passou a ser-se sensível a que, não sendo os alunos os culpados dos seus problemas de aprendizagem era preciso oferecer-lhes *mais* apoio para que tivessem a possibilidade de sobreviver na corrida à aprendizagem de um currículo, cuja validade não era nunca questionada.

Mas lentamente (e isto passou-se sobretudo nos anos 70 e 80) e com base também em pesquisas várias, começou a tornar-se claro que os alunos, para além da fome, do frio, das más condições em que estudavam em casa, são também socializados em condições culturais diferentes dos meninos da classe média. Condições essas que os fazem chegar à escola com características muito desfavoráveis, relativamente à possibilidade de terem êxito na aprendizagem. Filhos de pais analfabetos ou muito pouco escolarizados, considerados «incultos» cujos interesses estão sobretudo polarizados pela sobrevivência no quotidiano, tinham condições culturais que, nessa altura, (e ainda muitas

vezes hoje) foram consideradas como um outro tipo de «handicap». E ao handicap sócio-económico, passou a juntar-se, nas análises ao que se passa na escola, o handicap sócio-cultural.

Preconizou-se então que a educação compensatória fosse reforçada, e no processo de remediação, a avaliação formativa passou a ser encarada como orientadora de metodologias de ensino, para que os alunos conseguissem adquirir os saberes curriculares e vencer as metas arbitrariamente ¹ estabelecidas pela avaliação sumativa.

5 – Serão a Escola e os professores significativos?

Os trabalhos de pesquisa realizados nesta área, e a própria prática reflectida de professores empenhados na sua profissão, foram porém perturbando, acrescentando algo a este quadro de interpretações e de práticas que conduziriam a que tivessem lugar grandes mudanças.

E começou a questionar-se se, para além da responsabilidade que os alunos têm no processo e que tanto se valorizava numa fase anterior, para além dos handicaps sócio-económico e culturais (que indiscutivelmente interferem no rendimento dos alunos) não será de se reflectir sobre outro lado do problema: a responsabilidade do que se passa no interior do Sistema Educativo, no interior da escola, estará só ligada a factores que lhe são exteriores?

Será que os currículos, portanto as conteúdos estabelecidos nos programas são *mesmo* relevantes, para todos e cada grupo de alunos?

Será que as metodologias usadas são *mesmo* as mais interessantes, as mais adequadas?

Será que o próprio Sistema Educativo, e mais concretamente a Escola e os Professores, não terão importância nesta situação, não terão uma certa responsabilidade no que se passa no processo ensino-aprendizagem?

Mas há ainda perguntas mais profundas, mais perturbantes a fazer: será que só a escola e os professores é que sabem coisas importantes? Isto equivale a pensar: será

¹ Note-se que «arbitrário» não está aqui empregue em sentido pejorativo, mas tão somente como algo que se «arbitrou», que se «decidiu», por razões consideradas válidas na altura. O que se pode verificar é que frequentemente essas decisões se alteram com o tempo e as condições de vida, deixando de ser considerados como importantes, até como válidos, pelo que se podem considerar como arbitrariamente impostas.

que a cultura oficial, erudita é a única cultura que é válida, que é necessário preservar e transmitir a gerações vindouras?

«Ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa» disse-nos Paulo Freire (Freire, P., 1991 pg. 66). Se estes raciocínios têm um fundo de verdade, se todas as questões anteriormente formuladas são pertinentes, então poderá admitir-se que um dos erros que frequentemente cometemos residirá também (e talvez sobretudo) em encarar os alunos como «vazios» de saber e, pior ainda, considerar que o que sabem, os valores por que se regem, comportamentos que adoptam, os interesses que têm, *se não coincidem com os oficialmente estabelecidos como válidos*, são errados e é necessário pô-los de lado, esquecê-los, até, às vezes, condená-los.

Assim sendo, talvez se possa admitir que os alunos não aprendem, em boa parte porque o que lhes é exigido não tem grande coisa a ver com os seus interesses e os seus problemas e os seus conhecimentos anteriores. Será então importante *conhecer bem os alunos* para poder diversificar as propostas de ensino/aprendizagem, para conseguir um equilíbrio entre os saberes curricularmente exigidos (e é necessário olhá-los criticamente para saber quais são os fundamentais) e os saberes que os alunos trazem para a aula, adquiridos na sua socialização primária na família (e com o tipo de trabalho que ela fez), no bairro, na rua e com o seu grupo de pares.

Acredita-se então que, se se diferenciar o ensino, de forma a ele assumir aspectos relevantes para todos os grupos de alunos, o rendimento, o nível de aprendizagem poderá constantemente melhorar.

Assim sendo a avaliação sumativa não poderá, geralmente, assumir um carácter de *apreciação definitiva*. Não pretenderá rotular este aluno, aquele aluno (porque ele pode sempre mudar), nem punir, mas sim contribuir para um importante balanço da situação. Pretenderá contribuir para que professores e alunos se deem conta das características e do nível atingido na aprendizagem em momentos especiais do processo, muito frequentemente em momentos finais de um curso, de uma unidade de ensino de um conjunto de aprendizagens. Assim a avaliação sumativa assume um carácter de certo modo formativo. As escalas a usar serão pouco amplas, porque não se pretende discriminar mas sim ajudar a progredir. As avaliações qualitativas acompanham, quantas vezes substituem, as classificações quantitativas.

Quanto à avaliação formativa ela será a «grande personagem» deste processo. Constitui-se como «bússola orientadora» (Cortesão e Torres 1994) das aprendizagens dos alunos e das práticas docentes. Ela é o dispositivo que se assume como crucial para que se consiga diferenciar o ensino, isto é, adequar o ensino às necessidades e dificul-

dades de um grupo de alunos. Não é mais uma actividade de compensação: captando sinais, reacções, erros, interesses despertados, ajuda a conhecer os alunos, contribuindo para que se lhes possa oferecer um processo de ensino/aprendizagem que lhes seja significativo, que seja pertinente. (v. Cortesão e Stoer, 1997)

É uma avaliação que quer contribuir para o progresso dos diferentes grupos existentes na escola, em vez de «demonstrar cientificamente», através de um processo que tem um peso institucional, que só alguns têm saberes e interesses válidos, que só alguns conseguem sobreviver na complexa estrutura que é o sistema educativo.

Em consequência de tudo o que se procurou evidenciar, parece poder admitir-se que não basta, como outrora aconteceu, que o professor seja sabedor, justo e exigente. É preciso também que seja reflexivo, crítico, que esteja atento às diferentes culturas presentes na sala de aula. E ao ter consciência delas, ao conhecê-las, que as aproveite e, recorrendo a práticas constantes de avaliação formativa de modo a poder diferenciar o ensino, que as valorize recriando métodos e materiais adequados aos interesses problemas e saberes daqueles alunos. (Cortesão e Stoer, 1997)

Só assim se terá alguma possibilidade de ajudar esses alunos, sobretudo os de grupos minoritários² a adquirirem os saberes necessários à sobrevivência na sociedade em que se terão de movimentar, ao usufruto da cidadania, de acesso a um posto de trabalho não alienante, mas sem que isso seja pago através da destruição das suas pertenças e fidelidades culturais, da sua auto imagem pessoal e grupal.

² Minoritários, não forçosamente por estarem representadas em menor número. Estes grupos por exemplo de meninos oriundos de grupos sócio-economicamente desfavorecidos, de bairros degradados, de ciganos, cabo verdianos, etc. etc., são assim designados em consequência do modo como estão desapossados de poder de decisão e de influência na orientação de acontecimentos sociais e educativos que ocorrem no contexto em que vivem.

Referências Bibliográficas

CORTESÃO, L., TORRES, M.A., (1991) *Avaliação Pedagógica: Mudança na Escola, Mudança na Avaliação*, Porto, Porto Ed. 4.ª Edição

CORTESÃO, L., STOER, S., *A Interculturalidade e a Educação Escolar: Dispositivos Pedagógicos e a Construção da Ponte entre Culturas*, Inovação, 9, 35-51

CORTESÃO, L., STOER, S., *Investigação-Ação e a Produção do Conhecimento no âmbito de uma Formação de Professores para a Educação Inter/Multicultural*, Educação, Sociedade e Culturas, n.º 7, 1997

FREIRE, P., (1991) *A Importância do Acto de Ler*, S. Paulo, Cortez Ed, 26 ed.