

### Referências bibliográficas

- Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Áreas das Necessidades Educativas Especiais – Princípios, Política e Prática na Área das necessidades Educativas Especiais* (Junho, 1994). Adoptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos*, ONU, 1948.
- Delors, J. (org.) (1996). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI. Porto. Edições ASA.
- Lei de Bases do Sistema Educativo Português, Lei n.º. 46/86 de 14 Outubro.
- Ministério da Educação (1993). Programa Educação para Todos – uma mudança em construção. Cadernos do PEPT 2000. Lisboa: Editorial do ME
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Nóvoa, António (org.) (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, António (org.) (1992). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora
- Perrenoud, Philippe (1985). *Comment Combattre L'Échec Scolaire en Dix Leçons*. Genève.
- Perrenoud, Philippe (1999). *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artemed Editora. 1ª. Edição em 1997.
- Perrenoud, Philippe (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artemed Editora. 1ª. Edição em 1999.
- Perrenoud, Philippe (2001a). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artemed Editora.
- Perrenoud, Philippe (2001b). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor – Profissionalização e razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artemed Editora.
- Perrenoud, Philippe (2001c). *A Pedagogia na Escola das Diferenças – Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artemed Editora. 2ª. Edição. 1ª. Edição em 1996.
- Pourtois, Jean-Pierre (1999). *Educação Pós-Moderna*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Relatório Mundial de Educação (1998). *Professores e Ensino num Mundo em Mudança*. Porto: Edições ASA.
- Unesco, (1998). Declaração Mundial sobre educação para Todos (I) e Plano de Acção para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (II), *Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de Março de 1990.

## Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática

Mário Henrique

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Grupo Lusófona

Largo do Sequeira, nº 7, 1100-587 Lisboa, Portugal

E-mail: mario.henrique@sapo.pt

### Palavras-chave

Diferenciação pedagógica, igualdade de oportunidades.

### Resumo

Nos últimos anos tem vindo a ser reforçada a importância da escolarização e do sucesso educativo de todas as crianças independentemente dos meios de proveniência, com as mais diversas características, interesses, dificuldades e aptidões. Em 1996/97 foi iniciado um processo de reflexão acerca dos currículos, tendo ressaltado a necessidade de pôr fim a um currículo rígido e inflexível. Depois de um período experimental, foi publicado o Decreto-Lei n.º 6/2001, legislando a flexibilidade curricular.

A antiga concepção de que a igualdade de oportunidades na educação implica uma mesma escola para todos, sendo o mérito de cada aluno o responsável pelos diferentes resultados, deu lugar à valorização da riqueza da diferença. A investigação que se tem feito nos domínios da educação e a influência de conferências internacionais, de onde resultaram compromissos entre as nações em matérias de educação, pressionaram o debate interno e o início de um processo de adequação da escola aos alunos.

Neste artigo abordamos as diferentes definições e concepções de Diferenciação Pedagógica e apontamos algumas pistas de ação, decorrentes da investigação nacional feita nos diversos ciclos do ensino básico.

Seria desejável que os governantes incentivassem a reflexão acerca desta questão e que os cursos de formação inicial de professores dotassem os futuros docentes de ferramentas de reflexão e inovação, dirigidas para a criação de ambientes de aprendizagens respeitadores das diferenças interindividuais.

### **Título**

The Pedagogical Differentiation: From Theory to Practice

### **Kew words**

Pedagogical differentiation, equality of opportunity.

### **Abstract**

With the Portuguese Fundamental Law publication, of the importance of school knowledge and educational success of every children and teenagers coming from the most different places and social classes and communities, with different interests and characteristics, is now refaced.

The conception in which equal opportunities in education demands one same school for every person and that each student's value would be responsible for different results, has given place to the valorisation of dissimilarities, right there rising the requirement of an inflexible and strict curriculum to make. A long period of strong reflexion, started in 1996, has managed to the publication of "Decreto Lei nº6/2001", regulating the curricular flexibility, with the publication of the National Basic Education Curriculum

which indicates, for each area, competences to develop, but without striking a inflexible approach.

The Pedagogical Differentiation is one conception that respects the interindividual difference and, consequently, reduces the impact of that same difference in academic success. We concluded that different strategies that are implicit are important and that it is highly recommendable that its application should be generalised.

### **1 Tentativa de definição de diferenciação pedagógica**

Não há uma definição de Diferenciação Pedagógica que reúna o consenso dos diversos autores e investigadores que se debruçam sobre esta temática. A expressão engloba diversas dimensões e é bastante abrangente, de onde decorre uma dificuldade em conseguir uma definição exata e consensual do entendimento que dela se faz.

Tomlinson, no início de um capítulo sobre Diferenciação Pedagógica numa publicação da UNESCO intitulada "Changing Teaching Practices: using curriculum differentiation to respond to student's diversity", define-a como um caminho que consiste em "agitar" a sala de aula, para a tornar melhor para mais alunos (Unesco, 2004, p. 14).

Perrenoud, citado por Sá (2001, p. 12), encontrou outras palavras para a definição. Entende-a como o "processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazerem progredir no currículo cada criança em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino, adequados às estratégias de aprendizagem (e de estudo) do aluno".

Deste modo, podemos dizer que é o procedimento que procura empregar um conjunto diversificado de meios e de processos de ensino e de aprendizagem, a fim de permitir a alunos de idades, de aptidões, de comportamentos, de *savoir-faire* heterogéneos, mas

agrupados na mesma turma, atingir, por vias diferentes, objetivos comuns (Gomes, 2001).

A Diferenciação Pedagógica implica, portanto, uma concepção diferente do processo educativo e da organização da sala de aula. Com esta perspectiva, procura-se “a identificação e a resposta a uma variedade de capacidades de uma turma, de forma que os alunos, numa determinada aula não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma” (Grave-Resendes, 2002, p. 24). Já Gomes (2001) entendia a diferenciação como o processo segundo o qual os professores se defrontam com a necessidade de fazer progredir no currículo, uma criança em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem e de estudo.

Esta concepção de diferenciação pedagógica acentua o papel do professor como organizador de respostas para que a aprendizagem de cada aluno possa processar-se. Não implicando a exclusão de momentos coletivos, de trabalho de grupo ou de trabalho direto aluno-professor, a diferenciação pedagógica assume a heterogeneidade como um recurso fundamental da aprendizagem: integra novas formas de tutoria entre alunos, adota a colaboração dos alunos no estudo e as estratégias cooperativas de aprendizagem.

Para permitir o sucesso educativo a todos os alunos, o professor tem de proporcionar condições adequadas às suas diferentes características (Sá, 2001, p. 7). Implica, por isso, a utilização de estratégias diversificadas, visando o maior sucesso possível para todos os alunos. Esta é uma preocupação importante numa escola que tem de ser para todos, constituindo um interessante desafio aos professores.

Em suma, “não é um método pedagógico, mas sim a assunção de todo o processo de educação global e complexo em que o ser/indivíduo, em todas as suas manifestações, é o centro condutor das ações e atividades realizadas nas escolas” (Boal, 1996, p. 19). É uma perspe-

tiva que considera o aluno como indivíduo com as suas características intrínsecas e extrínsecas psicossomáticas, sociais e culturais e tem como objetivo o sucesso educativo de cada um, na sua diferença.

Opondo-se à uniformização dos conteúdos e condenando a uniformidade de ritmos de progressão e a uniformidade de métodos, de didáticas e de práticas pedagógicas e organizacionais, a Diferenciação Pedagógica vê o aluno como autor da sua aprendizagem e parceiro do professor e dos colegas. Inverte, por conseguinte, o sentido do ato pedagógico e a forma de gerir o currículo.

Niza, nos seus diversos textos e comunicações, defende que só a partir de uma diferenciação pedagógica, centrada na cooperação entre professor e alunos e destes entre si, poderão pôr-se em prática os princípios da inclusão, da integração e da participação democrática (Niza, 1998; Niza, 2000).

Esta mudança de uma pedagogia centrada no professor e no ensino igual para todos para uma pedagogia centrada no grupo – aceitando, integrando e valorizando a diversidade, como fator natural em todos os grupos humanos – não é fácil. A diversidade dos alunos exige que a escola não se limite a oferecer a igualdade de oportunidade em termos de acesso à educação. A diversidade dos alunos exige diversidade de respostas no processo educativo.

Esperar que os alunos de uma mesma turma atinjam os mesmos objetivos, com o mesmo ritmo de trabalho, através das mesmas atividades, sob uma mesma metodologia de ensino, apesar da diversidade de características pessoais, estilos de aprendizagem e conhecimentos prévios, é uma esperança vã, pela improbabilidade de se conseguir. A improbabilidade aumentará infinitamente ao extrapolarmos para a dimensão de um país. A via da uniformidade não concebe a diversidade como um aspecto enriquecedor da própria comunidade escolar (turma, escola, país). Foi, contudo, a via seguida com a imposição de um programa nacional rígido e inflexível, para

cada ano de escolaridade, a que recentemente se pôs fim.

A escola atual propõe-se, por via da Lei de Bases do Sistema Educativo Português, com os seus valores humanistas, assegurar a todas as crianças, independentemente das suas características (sociais, físicas, intelectuais, culturais ou outras) e diferenças individuais, uma escolaridade de base.

“O problema reside em encontrar formas de organização das escolas e dos trabalhos das turmas de modo a que todas as crianças e jovens possam experimentar uma aprendizagem com sucesso” (Ainscow citado por Cadima, 1998, p. 13).

Em suma, quando falamos em Pedagogia Diferenciada, referimo-nos a estratégias de adequação do trabalho pedagógico com os alunos da turma, em função das necessidades, ritmo de trabalho e dificuldades individuais.

## 2 Porquê diferenciar

Considerando que cada aluno tem pontos fortes, interesses, necessidades, estilos e ritmos de aprendizagem diferentes, “os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um (...); quando os professores respeitam a individualização” (Grave-Resendes, 2002, p. 14).

O estudo das diferenças cognitivas foi revolucionado pela investigação de Howard Gardner que, no seu livro *Frames Of Mind: The Theory Of Multiples Intelligences* (1983), concebeu um suporte teórico necessário para repensarmos a nossa visão pedagógica. Defendendo a chamada teoria de «inteligências múltiplas», que se traduziu no fato de todos os seres humanos possuírem pelo menos oito modos diferentes de conhecer o mundo: através da linguagem, da análise lógico-matemática, da representação espacial, do pensamento musical, da expressão corporal, da compreensão de outros indivíduos

e de si próprio e da capacidade de se relacionar com a natureza. O indivíduo possui todas estas inteligências, que funcionam em inter-relação, evidenciando-se mais umas do que outras.

De certa forma, podemos considerar que a teoria de Gardner veio chamar a atenção para o fato de um ensino uniforme, ou seja, igual para todos, não ir ao encontro das especificidades cognitivas de cada aluno. Efetivamente, proporcionar igualdade de oportunidades aos alunos não quer dizer terem todos o mesmo livro, o mesmo horário ou as mesmas atividades, mas ter-se em consideração que os alunos não aprendem todos da mesma forma, visto que têm estilos individuais de aprendizagem.

Alonso, Gallego e Honey referem-se a “estilos de aprendizagem” definindo-os como “as marcas cognitivas, afetivas e fisiológicas, que servem como indicadores relativamente estáveis dos modos como os alunos percebem, interagem e respondem aos ambientes de aprendizagem” (Alonso, 1994, p. 48).

Estes autores apresentam quatro estilos de aprendizagem: o estilo ativo, o estilo reflexivo, o estilo teórico e o estilo pragmático. O aluno que possui um estilo ativo de aprendizagem tem como principais características ser animador, improvisador, curioso, arriscado e espontâneo. Já o aluno que possui um estilo reflexivo é caracterizado por ser ponderado, consciente, recetivo, analítico e exaustivo. Por outro lado, o aluno cujo estilo de aprendizagem é o estilo teórico dispõe de características semelhantes às do aluno cujo estilo de aprendizagem é reflexivo, embora sendo mais metódico, lógico, objetivo, crítico e estruturado. Em contrapartida, o aluno que possui o estilo pragmático, é experimentador, prático, direto, eficaz e realista.

Se é aceite que a Escola tem acumulado alguns insucessos que decorrem do fato de, ao longo dos anos, se ter organizado para um imaginário “aluno médio”, e estão investigadas algumas das dimensões que estão na base da diversidade (estilos de aprendizagem, rit-

mos de aprendizagem, diferentes inteligências), a Escola passa a ter necessidade de encontrar respostas de adequação à diversidade.

Neste sentido, implementar estratégias de Pedagogia Diferenciada é necessário para se encontrarem formas de gerir o trabalho da turma de forma a ir de encontro a potenciar os interesses, estilos e ritmos de trabalho, bem assim como minimizando as dificuldades.

### 3 Diferenciação pedagógica na prática

#### 3.1 Experiências de diferenciação pedagógica

Ana Cadima liderou um projeto de diferenciação pedagógica, em 1994, cuja reflexão final surgiu descrita no livro “Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: alguns itinerários” (Cadima et al., 1998, pp. 14-20). Neste projeto, propuseram-se desencadear estratégias diferenciadas de aprendizagem, dentro da sala de aula, que evitassem a saída dos alunos para as aulas suplementares. Não se tratou “simplesmente de adotar um conjunto de técnicas inovadoras, mas sim de refletir e avaliar, partilhando entre pares, os resultados obtidos na prática, as dificuldades encontradas e as estratégias adotadas para as ultrapassar” (Cadima, 1998, p.14). Foi constituído um círculo de estudos, tornando-se num processo de auto-formação. Numa primeira fase, foi feito o planeamento e a preparação da intervenção (1.º período) e, durante os 2.º e 3.º períodos letivos, procedeu-se à implementação e desenvolvimento do projeto, na sala de aula.

Importa perceber como se desenvolveu o tempo de estudo na sala de aula. Os professores cederam de um terço a metade do tempo letivo para estas atividades. Durante este tempo, os alunos deveriam organizar o seu trabalho de estudo e treino, orientado por um plano individual a elaborar mensalmente (no 2.º e 3.º ciclos). Os alunos, ao preencherem o plano, estabeleciam um contrato, assumindo o compromisso de realizar individualmente, em pares ou com o apoio do professor, algumas das atividades sugeridas, como por exemplo:

leituras complementares, fichas de treino sobre diferentes conteúdos do programa, fichas corretivas, trabalhos de recolha, etc..

Enquanto os alunos trabalhavam autonomamente, no seu plano, o professor podia apoiar individualmente e de forma mais sistemática outros alunos com dificuldades. Este apoio era acordado previamente entre o professor e os alunos em causa, quer por solicitação dos próprios interessados que por proposta do professor inscrita previamente no plano. Claro que “isto só foi possível a partir do momento em que os alunos se tornaram mais autónomos na realização das atividades e o clima de trabalho na sala de aula se tornou propício” (Cadima, 1998, p. 18).

Para este novo modelo de organização, os professores tiveram que produzir montagens e adaptações de material a partir de manuais e de ficheiros disponíveis e organizar instrumentos de trabalho. Passaram, assim, a dispor de um vasto conjunto de roteiros de estudo e de ficheiros coletivos que permitiam a autonomia dos alunos durante o tempo de estudo na sala de aula. Os autores agruparam-nos, de acordo com uma tipologia, da seguinte forma:

- a) *lista de verificação e planeamento* – lista de conteúdos dos programas que permitisse uma tomada de consciência do aluno e facilitasse a planificação e avaliação individual;
- b) *plano individual de trabalho* – esta matriz, adaptável de acordo com as necessidades, inclui lista de atividades (leituras complementares, resumos, relatórios, resolução de fichas, etc.) e sugestões do professor. No fim de cada plano de trabalho, a turma reflete coletivamente sobre o trabalho realizado e planeia novo ciclo de atividades;
- c) *Mapa de registo de atividades* – junto de cada instrumento (ficheiro, roteiro, etc.) existe este mapa de registo que permite o controlo progressivo do trabalho realizado pelos alunos e a possível reorientação das suas atividades;
- d) *Ficheiros de trabalho* – materiais de estudo, treino e aprofun-

damento, para o trabalho autónomo dos alunos, organizados por temáticas e por tipo de atividade, sobre diversos conteúdos do programa e segundo diferentes graus de dificuldade (fichas de exercícios, leituras complementares, jogos instrutivos, etc.).

As *fichas de trabalho* podem ter exercícios simples de pequena extensão, informação dentro da própria ficha para ajudar à sua resolução, passatempos, exercícios de aplicação de extensão média. Cadima et al. (1998, p. 60) apresentam-nos, na descrição de uma experiência de Diferenciação Pedagógica nas disciplinas de Ciências da Natureza, Matemática e Língua Portuguesa, no 2.º Ciclo, imensos exemplos de fichas de trabalho, de tipos diversos.

O balanço final, incidiu sobre os seguintes pontos: registo do Plano Individual de Trabalho na matriz de planificação; a produção dos alunos (aumentou em quantidade e qualidade); o clima de trabalho que melhorou no sentido de uma maior autonomia do aluno e concentração no seu trabalho; o controlo através de mapas de registo de atividades.

A síntese final desse balanço indica, claramente, os aspetos positivos:

“Os professores consideram que houve uma mudança positiva ao nível dos alunos que aderiram às propostas inovadoras tornando-se mais autónomos e ativos, tendo conseguido dar um sentido ao estudo e interiorizar a importância da planificação da actividade e da boa gestão do tempo disponível. Relativamente ao impacto ao nível dos professores, estes reconhecem ter havido uma mudança real nas suas práticas, mas que este processo nem sempre foi pacífico. A mudança para uma situação nova é feita com precaução, aos poucos, introduzindo pequenas alterações que facilitem a transição” (Cadima, et al., 1998, p. 20 ).

### 3.2 A diferenciação pedagógica no 1º ciclo

Cadima et al. (1998, p. 29) descreve, ainda, experiências de Diferenciação Pedagógica, em Portugal, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresentando-nos diversas considerações para a implementação de estratégias de diferenciação:

#### Plano individual de trabalho para estudo na sala de aula

O aluno realiza o trabalho individual que planificou, no tempo que lhe é destinado. Habitualmente, o final do tempo letivo é destinado a este tipo de trabalho. Quando os alunos acabam mais cedo o trabalho dirigido pelo professor podem, também, ocupar o tempo não dirigido pelo professor, realizando algumas das atividades previstas no seu plano individual de trabalho.

Planear ajuda as crianças a entenderem que podem provocar acontecimentos para e por si próprias. Ajuda-as a ter melhor noção de tempo, mas também a desenvolver a sua linguagem (Brickman, 1996, p. 115).

#### Condições para a introdução do Plano Individual de Trabalho

Desde os primeiros dias, as atividades escolares devem ser aliantes e permitir aos alunos mostrar ao grupo aquilo de que são capazes, quer enquanto trabalham, quer nos momentos finais do dia em que mostram a todos as suas produções.

Cada aluno recebe, no início do ano letivo, um caderno. Nele é incentivado a escrever, quando quiser ou puder, letras, palavras, desenhos, frases. Este caderno é independente do outro onde se realizam os trabalhos diretamente orientados pelo professor.

No início, os alunos trabalham de uma forma mais orientada pelo professor mas, sempre que terminem os trabalhos antes dos restantes colegas, são incentivados a realizar atividades que preferem. Passa-

do alguns dias, é acordado entre os alunos e o professor que todos poderão trabalhar naquilo que preferem. São os primeiros passos do trabalho individual.

O professor faz o registo, no quadro ou em papel, da escolha inicial de cada um. Esta escolha pode ser alterada (“negociação”), em função do espaço físico disponível para cada atividade e de acordo com as escolhas dos outros. É desta forma que surgem as primeiras regras de trabalho, discutidas em conjunto e aceites por todos, para que delas tenham a devida consciência e conhecimento.

No final do período de trabalho, cada aluno diz à turma se conseguiu ou não realizar as atividades por si escolhidas. Trocam-se opiniões acerca das dificuldades ou eventuais problemas surgidos.

Com a progressiva autonomia adquirida pelos alunos, o professor fica mais disponível para ajudar um ou outro aluno mais necessitado, dar sugestões de trabalho, verificar como o fazem, explicar melhor como se usam os materiais.

### **Introdução do Plano Individual de Trabalho**

Inicialmente o Plano Individual de Trabalho (PIT) é o resultado da planificação, em coletivo, com a ajuda do professor. Algum tempo depois passa a ser uma tarefa individual. Nesse plano diário e posteriormente semanal, cada aluno indica o que quer fazer e, no final do tempo previsto, assinala as atividades que realizou. Do plano constam as atividades que o aluno escolheu e as que o professor sugeriu. É como se tratasse de um contrato com o professor e a com a turma.

É necessário dar a conhecer aos alunos os objetivos do programa, para que eles possam fazer as escolhas não só em função do que preferem mas, também, do que se espera que eles saibam. Essa apresentação do programa terá que ser numa linguagem acessível, em forma de listagem de objetivos e é colocado em local visível a

todos. É fundamental o conhecimento dos objetivos no desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Quando o aluno conclui uma atividade, assinala no Plano Individual e no Mapa de Registo de Atividades, junto de cada ficheiro. São estes registos que dão aos intervenientes a noção da quantidade de trabalho produzido.

Deve implementar-se um ciclo de avaliação: avaliação – planificação – avaliação. Podem ser os últimos 15 minutos do dia letivo ou um tempo maior, mas no final da semana os alunos terão a oportunidade de mostrar aos colegas o trabalho realizado. O grupo pode sugerir e criticar. Os que tiveram dificuldades num âmbito têm, então, a oportunidade de pedir auxílio de uma forma específica. Os que estão seguros nesse âmbito podem oferecer-se para ajudar. O professor modera e levanta questões que ajudem os alunos a estruturar melhor o seu trabalho. A avaliação é fundamental: “o plano nasce da avaliação” (Cadima et al., 1998, 32).

Antes da iniciação à leitura e à escrita, a introdução do PIT tem de ser feita de uma forma gradual.

Uma vez organizados os diferentes materiais no espaço disponível, a turma, com o professor, faz o reconhecimento das várias áreas e das possibilidades de trabalho que cada uma oferece.

A planificação do trabalho, nesta fase, deverá ser diária. Durante o tempo destinado ao trabalho individual, os alunos optarão por realizar as tarefas que o professor sugere, por exemplo, escrevendo-as no quadro. Com base na “oferta”, cada aluno escolhe o que pretende fazer naquele dia (em regra, duas atividades). No quadro, o professor regista a opção de cada um. No final do tempo que lhes foi destinado, faz-se a avaliação. Perante a turma, cada um é convidado a dizer o que fez ou não, como e porquê.

Com o avançar da vivência deste tipo de organização, a planificação das atividades pode ser feita num placard e podem ser utilizados

símbolos negociados, por exemplo para indicar as atividades que conseguiu concluir e outro para as que não conseguiu concluir. A utilização destes códigos negociados facilita a avaliação, no final de cada dia.

Os passos seguintes são de passagem de uma planificação diária para uma planificação semanal e de uma matriz em formato ampliado para uma matriz individual em formato A5. Normalmente, consegue atingir-se isto cerca de dois meses depois.

### **Apoio Individualizado**

Durante a realização do PIT por cada aluno, o professor fica livre para apoiar os alunos com mais dificuldades. Este apoio individualizado é feito dentro da sala de aula. Pode trabalhar com um aluno ou com um grupo.

É importante definir, com a turma, as regras no tocante à interrupção deste trabalho, caso surjam dúvidas na turma. Por exemplo, pode combinar-se quando o professor está com um aluno individualmente, os restantes, caso tenham alguma dúvida, devem tentar esclarecê-la junto de outro colega ou então optar por realizar outra actividade do PIT, deixando para mais tarde aquela onde há dificuldades.

O professor deve planificar o apoio individualizado, ajudando os alunos que vai apoiar a escolher atividades que melhor respondem às suas necessidades, o que obriga ao correto conhecimento das dificuldades de aprendizagem de cada aluno.

A Diferenciação Pedagógica ao considerar o desenvolvimento de capacidades e atitudes, interação social, aprendizagem cooperativa (pela importância dada à análise do erro, à interdependência responsável e à auto-avaliação), a valorização da dimensão afetiva, confere ao ensino uma capacidade para ter em linha de conta a diferença individual.

Pode assumir proporções diversas, consoante as concepções pedagógicas e paradigmáticas em que assenta o sistema de ensino ministrado: no neo-behaviorismo é a Pedagogia para a Mestria, original da América; o Sistema Personalizado de Instrução também se diz de raiz behaviorista; o ensino programado ou por unidades de aprendizagem; ensino assistido por computador; ensino tutorial de raiz cognitivista; ensino modular (por unidades capitalizáveis) ou o próprio ensino resultante da aprendizagem cooperativa, de contornos neo-cognitivistas. São todos processos pedagógicos-didáticos do ensino individualizado.

### **Trabalho de Projeto**

É uma modalidade de trabalho autónomo, na medida em que pode ser realizado pelos alunos, individualmente ou em grupo, praticamente sem a intervenção do professor. Inicialmente, é necessário estabelecer regras de funcionamento e definir etapas para a progressão do trabalho. À medida que as regras são assimiladas, os alunos passam a ter um maior grau de liberdade para se organizarem.

Esta modalidade está relacionada com três estratégias: a individualização, o trabalho de grupo, a utilização do documento como fonte de conhecimento.

Embora possa ser realizado individualmente, a realização em grupo estimula o desenvolvimento da responsabilidade, a auto-disciplina e o espírito crítico.

Para além disso, “dar oportunidade ao aluno de aceder a uma biblioteca, a um centro de recursos é, portanto, oportunidade de se confrontar com o documento e, dessa forma, poder aceder ao conhecimento” (Cadima et al., 1998, p. 35).

Os projetos surgem de motivações diversas, mas normalmente enquadram-se em duas modalidades:

a) projetos que surgem de uma pergunta de partida – os primeiros

trabalhos de pesquisa partem de perguntas colocadas pelos alunos, na aula. Não lhes dando resposta, o professor remete-os para a procura da(s) resposta(s).

b) projetos temáticos – têm como objetivo partilhar com os alunos a planificação e o desenvolvimento do programa, de forma a que os alunos possam apresentar parte das matérias previstas. Uma vez apresentado o programa, o conjunto dos temas a abordar para o cumprimento é discutido em coletivo. É importante clarificar as ideias que cada um tem acerca dos temas. Cada aluno escolhe o tema que gostaria de trabalhar, considerando os materiais e livros que possuem para pesquisa ou têm possibilidade de consultar. Os grupos de trabalho são constituídos pelo conjunto de alunos interessados em cada tema.

### **Organização de um Trabalho de Projeto**

#### **a) Planificação**

Elaboração de um roteiro orientador do trabalho de grupo: objetivos, sequência das tarefas e sua distribuição pelos elementos do grupo, locais de trabalho, tempo previsto para a realização do trabalho, produto previsto (exposição, apresentação oral, álbum, etc.), data da apresentação e critérios de avaliação.

Esta fase é, geralmente, concretizada através do preenchimento de uma tabela: “o que já sabemos”; “o que queremos saber”; “onde vamos procurar”; “como e quando vamos apresentar”.

#### **b) Desenvolvimento**

Além dos livros a que os alunos têm acesso, o professor deverá pôr à disposição livros e fotocópias onde os alunos encontrarão informação relacionada com os temas, sob pena de inviabilizar o projeto.

O papel do professor é essencialmente o de observar, orientar, regular e aconselhar.

#### **c) Apresentação**

Terminada a pesquisa, cada grupo organiza a sua apresentação à turma e a elaboração de instrumentos de avaliação, com a ajuda do professor.

O grupo apresenta o trabalho, na data negociada. A turma pronuncia-se sobre a produção do grupo, em função dos critérios previamente definidos (exemplo: originalidade, clareza, riqueza de informação, etc.). O grupo faz, também, a apreciação do seu próprio trabalho.

Alguns professores propõem, ainda, que o grupo prepare algumas questões para colocar aos colegas, que podem servir como motivadoras (se forem colocadas antes da apresentação, procurando responder-lhes) e como avaliadoras dos conhecimentos adquiridos com a própria apresentação.

A apresentação tem também uma componente afetiva, social e motivacional importante: por um lado o aluno partilha o seu trabalho, é alvo de atenção e reconhecimento, ensina e enriquece os outros.

### **3.2 A diferenciação pedagógica no 2º ciclo**

Luzia Sá (2001), descreve estratégias de ensino-aprendizagem assentes nos pressupostos da diferenciação pedagógica, no 2.º ciclo do ensino básico, na disciplina de Matemática.

Para isso, no início do ano letivo, apresentou a metodologia aos alunos. Foram constituídos grupos heterogéneos, foram definidas as regras de funcionamento, depois de discutidas e aprovadas, em Conselho de Turma.

Para gerir o tempo e os conteúdos, foi elaborada uma grelha de planificação e gestão do tempo para o registo do percurso das atividades desenvolvidas.

Foi apresentado aos alunos um contrato de trabalho, tendo-lhes

sido explicados os compromissos que iriam ser assumidos.

Para que os alunos pudessem conhecer o que lhes ia ser pedido, ao longo do ano, em termos de aprendizagens, foi-lhes fornecido o programa (traduzido em linguagem adequada ao seu nível etário). Também foi elaborado um plano individual de trabalho a fim de ajudar cada aluno a controlar o seu processo de aprendizagem.

Para ajudar os alunos na comunicação do trabalho realizado, foi construída e distribuída uma ficha de planificação da comunicação à turma. Quanto à avaliação da comunicação à turma, foi criada uma ficha para registo da opinião acerca do trabalho apresentado pelo grupo.

A avaliação é apoiada por uma ficha com parâmetros pré-definidos. Os critérios de avaliação foram dados a conhecer aos alunos, previamente.

O programa deve ser reescrito em linguagem acessível, como já foi referido, e exposto num painel, para mais fácil consulta, a fim de dar a conhecer a todos os alunos os conteúdos a trabalhar até ao final do ano.

### **Os materiais**

São criadas e disponibilizadas fichas de treino (o mais variadas possível), que devem ser identificadas, de preferência por um número (código).

As fichas de correção (identificadas com o correspondente código) são elaboradas pelo professor e devem conter o percurso necessário à resolução do problema, para que a compreensão do aluno seja a mais eficaz.

### **4 Conclusões e pistas de atuação**

A escola continua a enfrentar alguns insucessos que continuam a decorrer da massificação do ensino, do aprofundamento de assime-

trias sociais e, inclusive, da imigração.

A investigação em Psicologia da Educação e em Ciências da Educação tem continuado a sublinhar a diversidade de alunos, designadamente no que diz respeito a ritmos e estilos de aprendizagem. Quando a escola não considera a diversidade dos seus alunos e continua a organizar-se em função de um aluno médio, aprofunda as dificuldades dos alunos e não incentiva a melhoria.

As estratégias de Pedagogia Diferenciada, que podem incluir a diversidade ao nível do currículo, das atividades, do tempo, etc..., a par da valorização da componente cooperativa a aprendizagem, será a via para a Escola se adequar à diversidade dos alunos. Organizando o trabalho da turma, onde a aprendizagem cooperativa é incentivada, onde a diferença de atividades e de ritmo de abordagem dos conteúdos curriculares será a forma de impulsionar a possibilidade de maximizar as aprendizagens dos alunos, na medida em que vai de encontro às características individuais.

Uma das estratégias que defendemos ser central na implementação das estratégias de Pedagogia Diferenciada é a utilização do Plano Individual de Trabalho. Para além de diversificar a trabalho dos alunos, envolve o aluno nas decisões, ajudando-o a tomar consciência de que é o autor das suas aprendizagens. Também co-responsabiliza os colegas da turma pelo desenvolvimento coletivo. Paralelamente, a criação e manutenção de tempos semanais de Trabalho Autónomo, são a oportunidade de os alunos poderem trabalhar individualmente, a pares ou em pequenos grupos, de acordo com as suas necessidades e interesses, mas também potenciando a entreajuda.

Portugal dispõe já de um quadro legal em que se defende a flexibilização curricular. Havendo um Currículo Nacional, com as competências essenciais de cada área curricular e ciclo de escolaridade, cabe a cada Escola/Agrupamento fazer a adequação à sua realidade, através do Projeto Curricular de Escola. Partindo deste,

cada professor/conselho de turma conceberá o Projeto Curricular de Turma. Agora, é urgente que cada professor perceba que igualdade de oportunidades é aceitar a diversidade e encontrar estratégias de Pedagogia Diferenciada. O fim último é o alargamento do sucesso escolar, pela via da maximização das competências de todos os alunos, partindo das características individuais.

### Referências bibliográficas

- Ainscow, Mel (1995). Educação Para Todos: Torná-la Uma Realidade. Caminhos Para As Escolas Inclusivas. *Desenvolvimento Curricular na Educação Básica*. Lisboa: IIE, pp. 11-31.
- Alonso, Luísa (1994). *A Construção Do Currículo Na Escola: Uma Proposta De Desenvolvimento Curricular Para O 1.º Ciclo Do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Benavente, Ana (1994). *Estratégias De Igualdade Real*. Col. Educação Para Todos: Cadernos PEPT 2000(2). Lisboa: Ministério da Educação, pp.45-46.
- Boal, Maria et al. (1996). *Educação Para Todos – Para Uma Pedagogia Diferenciada*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Brickman, Nancy et al. (1996). *Aprendizagem Activa – Ideias Para O Apoio às Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cadima, Ana et al. (1998). *Diferenciação Pedagógica No Ensino Básico*. Vol. 7, Col. *Desenvolvimento Curricular Na Educação Básica*, Lisboa: IIE.
- Gomes, Mário (2001). *A Escola e a Diferenciação Pedagógica: Dois Estudos de Caso no 1.º Ciclo*. Dissertação de Mestrado não publicada.
- Grave-Rendes, Lurdes (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta
- Niza, Sérgio (2000). A Organização Social do Trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11, pp. 77-98. Lisboa: IIE.
- Niza, Sérgio (1998). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Formosinho J. (Org.) *Modelos Curriculares Para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora
- Perrenoud, Philippe (1986). De quoi la réussite scolaire est-elle faite?. *Education Et Recherche*, n.º 1 (texto fotocopiado)
- Perrenoud, Philippe (1995). *La Pédagogie À L'école Des Différences : Fragments D'une Sociologie De L'échec*. Paris: ESF
- Perrenoud, Philippe (2000). Construindo Competências. *Nova Escola*, pp.19-31
- Perrenoud, Phillipe (1995). *Ofício de Aluno e o Sentido do Trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, Phillipe (1997). Conceber e desenvolver dispositivos de diferenciação à volta das competências. *L'Éducateur Magazine*, Novembro 1997. Trad. Luís Vasco e Francisco Marcelino para o MEM.
- Roldão, Maria (1993). A Função Profissional Do Professor. *Educação / Ensino*, n.º 8, 4-8, Setembro
- Roldão, Maria (s.d.). *Ensinar a Quem? – O problema da Diversidade e o Conceito de Adequação Curricular* (Texto fotocopiado)
- Roldão, Maria (1998). Gestão Curricular Flexível. *Reflexão*. Abril – n.º 1. Departamento da Educação Básica: Lisboa (Texto fotocopiado)
- Roldão, Maria (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sá, Luzia (2001). *Pedagogia Diferenciada*. Uma forma de aprender a aprender. Porto: ASA
- Tomlinson (2004). O que é a diferenciação?. *Changing Teaching Practices – using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. UNESCO.
- UNESCO (2004). *Changing Teaching Practices – using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. UNESCO.