

INTRODUÇÃO

Com a aprovação dos direitos humanos em 1948, no âmbito da ONU, as nações do mundo aceitaram como princípio que todos têm direito à educação, mas decorridos estes anos (já mais de meio século) verifica-se que este princípio de igualdade face à educação escolar está longe de ser conseguido (Leite, 2003).

Leite (2003) considera que a “ocorrência deste facto obriga-nos a questionar o que falhou, isto é, interrogar por que não consegue o sistema responder positivamente à população a quem se destina dado que a própria Lei de Bases do Sistema Educativo Português (lei nº46/86, artigo 2º) diz que é responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar” (p.20).

Se nos situarmos no espaço temporal do princípio dos anos 70 e na célebre “batalha da educação”, na tentativa de democratizar a instituição escolar, o entendimento da igualdade de oportunidades confinava-se às situações de acesso, pois aceitava-se um sucesso diferenciado, mas de acordo com o mérito de cada um. Dizia-se “a cada um segundo o seu mérito” acreditando-se que este sucesso dependia apenas das capacidades individuais e do esforço despendido por cada aluno num trabalho que lhe permitisse aprender o que a escola tem a ensinar (Leite, 2003).

Nesta lógica se o aluno fosse inteligente, cumprisse as tarefas e estudasse as matérias escolares, atingiria os objectivos definidos pelo sistema; em caso contrário, não haveria razão para alarme ou para as “más consciências” pois a causa estava no “não mérito” da criança ou jovem. Está é a tese da “meritocracia” que ignora as situações diferenciadas dos alunos presentes na escola e que influenciam os processos de ascensão ao saber escolar.

Mas as crianças não estão todas nas mesmas condições face aos códigos, regras, linguagem e cultura escolares; umas têm acesso facilitado pois pertencem a famílias que fornecem apoios ou que lhes criam um ambiente de familiaridade com o que é ensinado. Para outras, tudo o que se passa na escola lhes é estranho, pois não estão familiarizadas com a sua linguagem e suas regras, e não possuem apoios que facilitem o acesso ao saber e à cultura escolar (Leite, 2003).

Por isso se os alunos forem tratados todos da mesma forma, como se apenas de um se tratasse, as consequências serão inevitavelmente, a exclusão daqueles que não se ajustam ao perfil do “cliente ideal”, isto é, e como atrás já se disse, aquele que facilmente compreende e aceita o ensino padrão que caracteriza a escola tradicional e responde de acordo com o que por ela é definido de forma mais ou menos explícita.

Só uma implicação activa dos professores no projecto curricular e nos processos do seu envolvimento, implicação esta orientada pelo desejo de responder às situações reais e às características plurais nas crianças e jovens dos diversos grupos sociais, económicos e culturais presentes na escola, favorece a ocorrência de uma adaptação do plano curricular oficialmente prescrito e a diferenciação positiva dos processos de ensinar e de fazer aprender.

Por outro lado, só esta atitude do professor permite contrariar as teses que acusam a instituição escolar de não mais fazer do que reproduzir as situações socioeconómicas existentes. Se queremos uma “escola para todos” e não apenas para tal “cliente ideal”, temos de aceitar o desafio de prever e conceber diferentes processos e meios de ensinar, para que se criem condições onde todos se sintam reconhecidos, respeitados e dispostos a aprender, conhecendo e reconhecendo outros de si diferentes (Leite, 2003, p.23).

As diferenças cognitivas e motivacionais relacionadas com os diferentes códigos afectam emocionalmente os alunos e originam dificuldades de aprendizagem e dificuldades em estabelecer relações pessoais que provoquem um bom ambiente de sala de aula, pois os alunos são ensinados como se fossem um só.

Perante este problema, os professores, sem perceberem o que se passa, explicam mais de uma vez a mesma noção e nem sequer pensam que essas dificuldades podem estar relacionadas com a falta de motivação, a diferenciação pedagógica, espaço de sala de aula, relações interpessoais que nesta estabelecem etc. Todas as crianças todos os homens podem aprender ou seja são educáveis, pois o “fracasso escolar não é uma fatalidade” (Perrenoud, 2000, p.37).

Pretendemos com este estudo tentar saber como é que os professores de uma turma de uma escola secundária respondem às necessidades de uma pedagogia diferenciada na sala de aula. Trata-se de um estudo empírico que será levado a cabo no ano lectivo 2008/09, com os professores de uma escola secundária que se situa no centro de Lisboa. Esta pedagogia despertou o meu interesse, na medida em que actualmente, a escola massificou-se sem se democratizar, isto é, sem criar estruturas adequadas ao

alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de acção necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos (Barroso, 1995).

Verifica-se assim um desfasamento entre a oferta escolar que conserva, no essencial uma organização pedagógica criada para um público homogéneo, como se todos tivessem uma origem cultural relativamente idêntica e que era possível ensiná-los “como se fossem um só”, em oposição à uma procura escolar de largo espectro social, composto por públicos heterogéneos (do ponto de vista cultural, social, académico) e com interesses muito divergentes (Barroso, 1995).

A escola de hoje, face ao alargamento da escolaridade obrigatória e a democratização do Ensino é uma escola heterogénea, tanto ao nível dos alunos e seus contextos como ao nível dos professores. Há que olhar essa heterogeneidade não como uma fatalidade mas como um recurso (Formosinho, 1992).

Sendo assim a pedagogia *diferenciada* está atenta às formulações de cada aluno, dado que o *insucesso* começa com situações em que *dificuldades discursivas* impedem a comunicação professor/aluno e criam *antipatia* para com uma disciplina. Para apoiar esta problemática, apresentamos um enquadramento teórico com base em diversos autores.

QUESTÃO DE PESQUISA

Como é que os professores de uma turma de uma escola secundária respondem às necessidades de uma pedagogia diferenciada na sala de aula?

OBJECTIVOS

Geral:

Compreender se na prática docente os professores se preocupam em corresponder às diferenças dos alunos com uma pedagogia diferenciada.

Específicos:

- Verificar se o professor está sensibilizado para essa pedagogia;
- Reconhecer se na prática docente o professor se preocupa com as diferenças cognitivas e motivacionais dos alunos;

- Procurar descobrir como procura responder a essas diferenças com actividades adequadas.

Para apoiar esta problemática, apresentamos um enquadramento teórico com base em diversos autores.

CAPITULO 1- Revisão da Literatura

A PROBLEMÁTICA DE PEDAGOGIA DIFERENCIADA

Esta problemática remete-nos para vários conceitos, consoante os vários autores e os seus diversos pontos de vista.

Segundo Esteve (1995) “cem por cento das crianças entram na escola actual e, logo, entram também cem por cento dos problemas sociais pendentes incluindo diferenças socioculturais, cognitivas, psicológicas” (p.96).

Por isso, realça Perrenoud, (2000, citado por Duarte p.7) que “é absurdo ensinar a mesma coisa, no mesmo momento, com os mesmos métodos, a alunos muito diferentes. Daí que a proposta fundamental desta pedagogia prende-se com as competências fundamentais dos saberes a adquirir por todos os alunos de modo a que todos possam participar numa sociedade em transformação”.

Neste sentido, torna-se necessário clarificar alguns conceitos usados nas palavras-chave deste trabalho. Pedagogia, na sua definição mais célebre, é a arte de instruir e educar as crianças. Diferenciar é, por definição, dar uma atenção individualizada a cada aluno, é tratar os alunos de uma maneira diferente, consoante as necessidades.

Assim sendo, surge a ideia da pedagogia diferenciada. O que subjaz a este conceito é a diferenciação positiva para ensinar e aprender. A propósito realça Perrenoud “diferenciar o ensino é permitir que cada um aprenda a seu ritmo, com os métodos que melhor garantam o êxito, aprofundando os conteúdos e seguindo percursos pessoais compatíveis com os objectivos gerais, beneficiando de apoio pedagógicos em resultado das suas necessidades e da sua procura” (Perrenoud, 1985, citado por Boal, Hespanha et al., 1997 p.30).

É assim que um dos desafios a essa pedagogia é procurar através de dinâmica interactiva envolver os alunos dotados de mais capacidades no sucesso de todos os colegas, mas estimulando as suas próprias motivações de aprendizagem.

Com efeito, o papel da interacção social é relevante nas mudanças cognitivas dos alunos ao longo dos seus processos de aprendizagem. A aprendizagem cooperativa, a dinâmica de trabalho de grupos, a cooperação dos bons alunos com os mais fracos,

promovem a auto-aprendizagem, tornando o aluno autor do seu processo de crescimento intelectual e sócio-afectivo” (Nisbet, 1989, citado por Boal, Hespanha et al., 1997 p.19).

Tendo em conta esta ideia, torna-se necessário referir que a pedagogia diferenciada considera o aluno como individuo com as suas características intrínsecas e extrínsecas, sociais e culturais. Tal como diz Perrenoud (1991 citado por Boal, Hespanha et al., 1997 p.19) “ao olhar o aprendente, cada ensinante deverá ver o ser diferente de todos os outros, com a especificidade própria e ajudá-lo a encontrar soluções adequadas para que seja capaz de, individualmente, encontrar o melhor caminho para a sua aprendizagem”.

A propósito, estes autores chamam atenção para o seguinte: “a individualização designa, sobretudo, a adaptação delineada e pertinente dos percursos educativos às características, às possibilidades, as diferenças dos indivíduos”. Importante é que não exista a indiferença à diferença. O educando vive num corpo e num espaço que lhe deve garantir a vida e o crescimento, enquanto ser e pessoa (Perrenoud, 1991, citado por Boal, Hespanha et al., 1997 p.19).

O cognitivista Resnick reconhece que “as atitudes e motivações desempenham um papel importante no pensar; temos boas razões para acreditar que moldar esta inclinação para o pensamento crítico é fundamental para desenvolver as capacidades cognitivas de nível mais elevadas nos alunos” (Resnick, 1987, citado por Boal, Hespanha et al., 1997 p.20).

Mas importa promover *a formação pessoal pela apropriação do conhecimento integrador*, não conhecimentos fragmentados, porque o que faz sucesso na vida é a capacidade de pensar por si mesmo, de identificar e resolver problemas. A curiosidade que os problemas podem despertar é fundamental na escola. Essa curiosidade leva naturalmente a querer procurar uma solução para esses problemas pois a criança não se fatiga quando se encontra ocupada num trabalho que a interesse” (Perrenoud, 2000, p.11).

Assim sendo, a escola visitada neste estudo deverá ser analisada intra e extra muros, de modo que seja possível definir claramente pontos negativos ou fragilidades e aspectos positivos que possam ser indicadores de diversos tipos de actuação, só possíveis de levar a cabo conhecendo bem as características da escola e o seu contexto, isto é, o meio em que esta inserida. Dentro da escola torna-se importante tomar consciência do modo como são cumpridos os objectivos e princípios educativos expressos fundamentalmente nos curricula, nas práticas didáctico-pedagógicas, nos modos de avaliação dos alunos. Igualmente importa ter a consciência da cultura da

escola, mais propriamente da cultura organizacional, composta por elementos vários que condicionam tanto a sua configuração interna como estilo de interacção que estabelece com a comunidade (Novoa, 1992).

Tal como refere Fernandes (1983), numa 1ª fase da educação, é a família que desempenha o papel mais importante, numa 2ª fase é a escola e o meio que mais influências terão na construção da personalidade da criança.

Em termos genéricos, e fiéis ao espírito da lei de Bases do Sistema Educativo Português, poderemos apresentar três grandes objectivos gerais para o ensino a saber:

1. Criar as condições que permitam a consolidação e o aprofundamento da autonomia pessoal e uma realização individual e socialmente gratificante;

2. Proporcionar a consolidação, aprofundamento e domínios de saberes, instrumentos e metodologias que fundamentem uma cultura humanista, artística, científica e técnica, e favoreçam numa perspectiva de educação permanente, definição de interesses e motivações próprios face a opções escolares e profissionais;

3. Aprofundar valores atitudes e práticas que preparem intelectual e efectivamente os jovens para o desempenho consciente dos seus papéis numa sociedade democrática. Ou resumidamente, como nos sugere Fernandes (1983), a escola, para além de ser um factor de transmissão de conhecimentos, técnicas, atitudes sociais, é também um factor de formação, em que se procura criar no aluno comportamentos e atitudes que lhe permitam apropriar-se de elementos culturais.

4. Assim, à escola não só se pede que eduque como ainda socialize.

Também Sampaio (1997), relativamente aos professores, refere que estes terão que compreender a necessária revolução que a escola actual exige: socializar e instruir através do esforço de educar.

Para que tal aconteça, o professor deverá proporcionar ao aluno um clima harmonioso de abertura e autenticidades francas, aceitação e compreensão mútuas, empatia e segurança totais, porque a aprendizagem significativa exige que o professor aceite o aluno e compreenda os sentimentos que ele manifesta.

Por outro lado, haverá que encontrar novas estratégias de ensino, de modo a transformar os alunos em actores de mudança, reconhecendo-se ser essencial apostar na formação de professores.

Não será possível continuar à frente das turmas pessoas que dão melhor do seu esforço, mas que não estão aptas a responder às questões que os adolescentes colocam, para além da matéria escolar (Sampaio, 1997 p. 66).

A grande mudança terá de ocorrer em 1º lugar nos hábitos e atitudes dos professores, nomeadamente ao nível da partilha das dificuldades e do trabalho conjunto (parceria).

Actualmente, consta-se muitas vezes que os professores estão sozinhos nas suas dificuldades. Não as partilham com os seus colegas com medo de serem julgados quando revelam dificuldades com os alunos. A consulta e a colaboração no âmbito da educação não estão muito desenvolvidas, ao contrário de outros ramos como a medicina, gestão onde estão previstas estruturas organizacionais. A consulta colaborativa é um processo interactivo no qual diferentes intervenientes trabalham de forma concertada para encontrar soluções para os problemas detectados. A colaboração é tanto mais positiva quanto as soluções encontradas são diferentes das que cada membro teria condições de conseguir individualmente. A consulta colaborativa permite a partilha de conhecimentos e de competência e quebra o isolamento. Facilita também a transferência e a generalização das aprendizagens, a utilização de intervenções adaptadas para a turma ao longo do ano e um melhor conhecimento dos alunos e das dificuldades. Este tipo de funcionamento poderia constituir, na comunidade escolar, uma forma de reduzir o stress dos professores, facilitar a integração dos alunos com dificuldades e melhorar a eficácia das estratégias globais para o grupo turma / escola.

Dentro deste espírito, segundo Sampaio (1997), a escola deverá organizar-se de modo que no seu espaço se crie uma rede de comunicação e de laços humanos, a componente relacional da Educação é fundamental e onde cada elemento tenha seu papel na definição do colectivo. A escola deverá criar condições físicas e humanas para “ o diálogo onde os jovens sejam capazes de organizar a sua vida interior e onde os professores se possam oferecer como modelo” (Sampaio, 1997 p. 35). O mesmo autor refere-se ao período dos 10 aos 18 anos como fundamental para estruturação da personalidade, cabendo então a escola ajudar a promover um adulto saudável.

Sampaio sublinha os problemas da adolescência: há situação de indisciplina, toxicodependência, alcoolismo, depressão, suicídio ...Não há tempos para actividades livres, os espaços de convívio são reduzidos (...), as associações de estudantes tem poucos meios (...), não há diálogo escola / família” (Sampaio, 1997 p. 65).

Relativamente aos psicólogos nas escolas, deverão trabalhar em conjunto e colaboração com os professores sensibilizados para problemas e deverão funcionar como ponte entre a escola e a família.

Sampaio relembra que uma escola que funcione bem não precisa “chamar” os pais, pelo facto de estes serem os primeiros a lá ir e participar. Chama também atenção para a necessidade de investir “ nos professores e alunos, encaminhar os problemas para os serviços que de facto dêem respostas e não perder tempo “ (Sampaio, 1997 p.67).

A escola como sociedade, constitui um meio e um contexto para favorecer o desenvolvimento pessoal e global do indivíduo. Se a escola não se adaptar a realidade actual é a escola que estará inadaptada porque não responde e não se adapta às necessidades dos jovens, ou seja, será escola a abandonar os jovens e não o inverso.

“Só poderemos alterar de facto a actual situação se a encararmos como um problema da comunidade e lutarmos em conjunto pela modernização e a mudança da escola” (Sampaio, 1997 p. 35).

ATRIBUTOS DA PEDAGOGIA DIFERENCIADA.

Com bases em considerações anteriores, podemos considerar os seguintes:

- Dar atenção individualizada a cada aluno, tratando-os de maneira diferente, consoante as necessidades;
- Permitir que cada aluno aprenda ao seu ritmo, com métodos que melhor garantam o êxito, aprofundando os conteúdos e seguindo percursos pessoais compatíveis com os objectivos gerais;
- Definir com precisão os saberes, o saber-fazer e os níveis de competência a atingir de modo a gerir os progressos individuais no interior de um ciclo de estudos.
- Procurar através da dinâmica interactiva envolver os alunos dotados de mais capacidades no sucesso de todos os colegas, mas estimulando as suas próprias motivações de aprendizagem;
- Promover a formação pessoal pela apropriação do conhecimento integrador, reflectindo principalmente nos conteúdos que estão na base da espiral de uma disciplina a trabalhar;
- Concretizar o princípio de igualdade de modo dignificante;
- Com objectivos claros, fazer regularmente o balanço das aquisições de cada aluno, medir o caminho percorrido e aquele que falta percorrer, fazendo as adaptações adequadas.

CAPITULO 2- A ESCOLA E DIFERENÇA

A escola de hoje deve enveredar pelo caminho cheio de dificuldades de encarar a diferença como inerente a todos, extraindo dessa diferença uma conotação positiva, encarando-a como um valor, pela desagregação de velhos rótulos e uma abertura a dimensão humana, intrinsecamente diversa (Rodrigues, 2001).

A questão coloca-se na forma como a sociedade e a escola interagem com a diferença, sendo este um conceito que varia, dentro, entre e transversalmente nas comunidades, procurando estarmos cientes que os juízos sobre a diferença têm consequências (Rodrigues, 2001).

A diferença conduz à desigualdade em que sistema de pertença se dá pela integração subordinada, até a exclusão, em que um sistema de pertença leva à exclusão pura e simples, (Santos 1993, citado em Rodrigues, 2001 p.21).

Outra forma de abordar a diferença é o da incomensurabilidade, como a impossibilidade de comunicação entre “ nós” e os “outros”, como Stoer e Magalhães (2001) sintetizam:

As diferenças foram delimitadas pelo pensamento ocidental, pela matriz sociocultural da modernidade, como objectos de conhecimento científico, tendo como a natureza, os homens e mulheres “outros”, ..., remetidos para condição silenciosa de objectos do conhecer ou pura e simples a “normalidade” (p.44).

Os mesmos consideram que actualmente as diferenças e as suas relações resistem a qualquer enquadramento epistemológico ou cultural, referindo uma “ rebelião de diferenças” , isto é, como havendo infinitas diferenças e não as diferenças como uma só daí resultando uma consciência da irremediável incompletude em todas e cada uma das culturas.

Este novo “olhar” para a diferença implica que a sensibilidade e a compreensão dos outros é aumentada pelo reconhecimento e a valorização das diferenças e não pela sua ignorância (Maras & Brown, 1992, citados em Marchesi, 2001).

O que foi verdadeiramente significativo ao longo dos tempos é a atitude da sociedade e portanto da escola perante a diferença. Numa primeira fase encarava-a como imbuída de carácter magico-religioso, oscilando entre a veneração e a rejeição,

mas mais frequentemente com a ignorância e segregação, situação que persistiu até o século XIX.

É a partir da década de noventa que emerge um novo paradigma que pretende criar uma nova memória social dinamizada para “educar dentro da diferença” que é consubstanciada em 1990, pela Declaração Mundial sobre a Educação para Todos”, realizada em Jontiem, na Tailândia.

Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagens que lhes são próprios. Por isso os sistemas de educação e os programas educativos implementados devem ser planeados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades e as escolas regulares, seguindo esta orientação, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos. Deste modo as escolas inclusivas são aquelas em que a heterogeneidade é vista como positiva e como um lema, em que se compreendem as necessidades, os sentimentos e os pontos de vistas de cada um dos seus alunos (Marchesi, 2001).

A mudança da escola, com uma gestão equilibrada dos recursos disponíveis, em função do seu contexto e dirigida por uma liderança clara e coerente, é um factor fundamental para a inclusão (Porter, 1997). O essencial é a mudança conceptual e estrutural da escola, adaptando de forma eficaz e flexível os procedimentos da mesma, dando oportunidade de aprender a todos os alunos e proporcionando-lhes mais tempo para que activamente aprendam, facilitando o sucesso.

Portanto, uma escola inclusiva é essencialmente uma questão de melhoria da educação em geral e dos professores: «nada ou ninguém é mais importante para a melhoria da escola que um professor, a mudança educacional depende do que os professores fazem» (Fullan, 1991, citado em Warnick, 2001, p. 115). É de salientar que a noção da escola inclusiva é actualmente e acima de tudo uma questão de respeito pelos direitos humanos como Rodrigues (2001), vinca de forma clara:

A revelação da diferença como aceitável e positiva tem inegáveis consequências no entendimento educacional dos alunos. Evolui-se da perspectiva de um indivíduo devedor, passivo, sem passado e desviante, para de um indivíduo contribuinte, activo e crítico. (p.24).

A escola inclusiva implica mudanças que permitem oferecer melhores condições de aprendizagem a todos os alunos, com uma atitude de tomada de riscos por parte dos professores nas estratégias que utilizam na sala de aula, sendo sem dúvida uma delas, a aprendizagem cooperativa (UNESCO, 1996). A aprendizagem cooperativa, se devidamente planejada, implementada e acompanhada, tem o seu favor argumentos de ordem acadêmica, social e organizacional, desencadeando a interdependência positiva, em que o sucesso individual depende do sucesso do grupo. Possibilita ultrapassar os inconvenientes do modo integrativo, facilitando ao professor assumir riscos, facultando o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, bem como a sua autonomia. Ao beneficiar do trabalho e da interação com os outros, responsabiliza cada aluno, através da reflexão sobre as suas aprendizagens, potenciando uma maior facilidade de aprender (UNESCO, 1996).

Outro aspecto das medidas de atenção à diferença é o currículo, em que a escola tradicional deixava de lado todos os que não precisavam de estudos, dado o estatuto de diferentes que lhes era atribuído. É neste contexto que é inconcebível continuar a ver o currículo segundo as lógicas distributivas uniformes, com currículos standard, próprias da escola tradicional (quadro a seguir), e não numa via que reconheça que entre os alunos existem diferenças, que estes se situam em pontos bem diferentes, resumindo-se o desenvolvimento curricular para Roldão (1999) como:

Procurar respostas mais adequadas e mais bem sucedidas face à finalidade e justificação essencial do currículo escolar: a aprendizagem daquilo que se considera necessário que a escola proporcione a todos (P.29).

Sob este ponto de vista, o currículo normal com as necessárias adaptações, é o instrumento mais adequado aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Esta mudança, resultado imperativo das novas conflitualidades originadas pela enorme complexidade da sociedade actual, deve fazer-se pela relação entre a base cultural comum, mas integradora de diferença que a escola deve proporcionar, e a premência de facultar currículos diferenciados a indivíduos diferentes, mas iguais nos seus direitos de cidadania (Roldão, 1999). O papel do professor passa então a ser o de construtor do currículo de acordo com a realidade concreta dos contextos da escola, turma, aluno indo de encontro à diversidade de ritmos, pertença socioculturais, características e interesses do alunos, garantindo a consideração e respeito pela diferença, para que todos vejam

essa diversidade reconhecida e assumida pela incorporação no modo como a escola gere o seu currículo (Roldão, 1999).

A escola de hoje, inevitavelmente plural está perante talvez o seu maior desafio, o de conciliar o sucesso da massificação do sucesso à escola com o da massificação do sucesso. O confronto entre os vários paradigmas de escola pode resumir-se no quadro seguinte:

Quadro1- As diferentes perspectivas de escola face à diferença

Escola tradicional	Escola integrativa	Escola inclusiva
Indivíduo abstracto	Categorização	Indivíduos e grupos
Produto	Produtos diferentes	Processos
Uniformização	Dicotomia metodológica	Diferenciação
Currículo construído	Dicotomia curricular	Currículo em construção

Adaptado de Rodrigues (2001).

No contexto da gestão flexível do currículo, a intervenção da escola nos domínios da formação da pessoa e do cidadão tem vindo a tornar-se cada vez mais clara, tendo em conta que existem muitos outros factores sociais que actuam na intrincada dinâmica formação de cada indivíduo (Roldão, 1999). Na aquisição de uma consciência cívica assumem particular importância a relevância de indivíduos significativos, a vivência de experiências de cooperação, intervenção e solidariedade ao nível dos grupos e a incorporação de experiências transpostas (Roldão, 1999).

Desta forma, a flexibilização do currículo e a adequação fundamentada, quer do desenho curricular quer dos projectos curriculares de turma, é a vida para a operacionalização do respeito pela diferença.

A ESCOLA E A EXCLUSÃO SOCIAL

Canário, Alves e Rolo (2001) constataram que o problema com que a escola se vem confrontando a partir do final dos anos 60, a que se convencionou chamar crise de escola, corresponde a um défice de responsabilidade e de sentido que é indissociável das mutações sofridas pela instituição escolar ao longo do século xx. Estas mutações podem ser sintetizadas numa fórmula segundo a qual a escola passou de um contexto de certeza para um contexto de promessas, situando-se hoje num contexto de incertezas. Esta fórmula permite dar conta de percurso ainda que com características singulares, realizado em Portugal, de forma acelerada e contraditória, durante os últimos trinta anos.

A escola das certezas corresponde à escola da primeira metade do século, que pode funcionar como uma instituição que, a partir de um conjunto de valores estáveis que lhe era imanentes, «fabricava» conforme com um modelo cívico preestabelecido. Durante este período, apesar do seu carácter assumidamente elitista, a escola não aparecia comprometida com a produção de injustiças sociais, favorecendo alguns percursos de mobilidade social ascendente em função do mérito. O período dos «trinta gloriosos» marca, através do crescimento simultâneo da oferta (políticas públicas) e da procura (corrida à escola), a transição de uma escola elitista para uma escola de massas, processo iniciado de forma tímida e contraditória, em Portugal no fim dos anos 60. A expansão dos sistemas escolares e a democratização de acesso estão associadas a uma perspectiva optimista que assinala a passagem da escola das certezas para a escola das promessas: uma promessa de desenvolvimento e uma promessa de mobilidade social, uma promessa de mais igualdade e justiça social.

Acrescentam ainda que o início de uma recessão durável, a partir de meados dos anos 70, que sucedeu ao «círculo virtuoso do fordismo» que a sociedade portuguesa não chegou verdadeiramente a conhecer conduz a que relativamente a escola, a euforia sucede o desencanto. Paradoxalmente a democratização do acesso com a escola comprometeu-a com a produção das desigualdades sociais como diria (Bourdieu e Passeron, 1970, citado por Perrenoud, 2000 p.41). Não podendo continuar a apresentar-se como uma instituição justa num mundo injusto Dubet, (1999, citado por Canário, Alves e Rolo 2001 p.982), ela parece estar condenada a fazer subir o nível de frustração do seu público. É a passagem de uma procura «optimista» para uma procura

«desencantada» Grácio, (1986, citado por Canário, Alves e Rolo 2001 p.982), que marca a entrada da escola, no início dos anos 80, num período de incertezas. A raridade do emprego passa então a articular-se com a inflação dos diplomas, tornando-o simultaneamente menos rentáveis e mais necessário do que nunca. Esta situação permite compreender por que razão todos os indicadores estatísticos testemunham um acesso generalizado a percursos escolares cada vez mais longo e se assiste, ao mesmo tempo, a uma cada vez maior sensibilidade a fenómenos designados por «exclusão escolar», a interpretar no sentido «exclusão relativa».

Em Portugal diria Grácio, (1997, citado por Canário, Alves e Rolos 2001 p.982), os esforços desenvolvidos durante anos 90 para fazer cumprir escolaridade obrigatória de nove anos confrontam-se com os resultados da investigação sociológica, segundo os quais o diploma terminal da escolaridade é aquele que conheceu uma desvalorização mais rápida e acentuada. É neste contexto que deve ser situado a introdução recente e rapidamente generalizada do conceito de exclusão social em Portugal. A educação não foge a esta regra e, por isso, o conceito da exclusão social tornou-se um ponto de referência comum aos decisores políticos, aos administradores, aos professores e aos investigadores, que o adoptaram sem distanciamento como se correspondesse a algo de «natural» e objectivo, quando obviamente, corresponde a uma construção social, pois estamos a deixar uma ordem social relativamente clara para nós e estamos a penetrar noutra cujos contornos são difíceis de discernir, o que explicaria a um conjunto de novos vocábulos (como por exemplo, «pós-moderno», ou pós-industrial) que tendem a substituir-se à análise. Reside aqui a fragilidade analítica do conceito de exclusão social que como assinalou Delarue (1991, citado por Canário, Alves e Rolo, 2001 p.983) representa uma facilidade de linguagem que esconde uma dificuldade de análise.

No caso Português, em termos de discursos e de políticas educativas, a referência à «luta contra exclusão» coexiste com a referência a «igualdade de oportunidades», que constitui o leitmotiv dos discursos e das políticas educativas nos anos 70. A coexistência das duas referências exprime a especificidade da formação social portuguesa e, portanto, da configuração do seu sistema educativo e das suas ambiguidades.

A POLITICA EDUCATIVA NUM CONTEXTO DE INCERTEZA

A educação e a formação configuram áreas de prioridade política em Portugal. Da sua qualidade depende, em parte significativa, a sustentabilidade do desenvolvimento do país. A melhoria do nosso sistema de formação não é uma condição suficiente, mas é uma condição indispensável e altamente favorável para o nosso desenvolvimento social.

Portugal acumulou grandes atrasos no domínio educativo, sendo ainda hoje o país europeu com os mais baixos níveis de instrução da população adulta, pelo que o governo atribui uma grande prioridade à educação e à formação, com especial ênfase para educação básica, pois «um bom começo vale para toda a vida». O «atraso» educativo manifesta-se ainda através da obsolescência dos conhecimentos e das competências facultadas pelo sistema educativo face as rápidas mutações de carácter tecnológico, consubstanciadas designada «sociedade de conhecimento». A intervenção no domínio educativo tende assim a assumir contornos relativos e defensivos, como respostas às transformações da economia e da sociedade a nível mundial, e europeu, em particular no que se refere aos processos de acelerada inovação científica e tecnológica. Outra questão referente ao diagnóstico da situação educativa portuguesa é a sistemática comparação entre Portugal e os países mais avançados da União Europeia e da OCDE com bases em indicadores de natureza estatística. A abordagem comparativa baseada em indicadores estatísticos, conjugada com a inovação de caução de entidades supranacionais, constitui um importante argumento para justificar e fundamentar as políticas as medidas de política educativa, construindo para elas uma legitimidade social e política. O modo como o Programa “Educação para Todos” é apresentado é, a este respeito elucidativo, pois enquadra-se nas recomendações da Conferencia Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Março de 1990, em Jomtiem, sob os auspícios da UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial e da Conferencia dos Ministros da Educação da OCDE, realizada em Novembro de 1990, em Paris.

Nesta perspectiva, a comparação internacional sistemática serve de um duplo objectivo: ao mesmo tempo que confere a visibilidade à distância que nos separa dos países do centro, cria também condições para que as orientações defendidas para educação sejam apresentadas como inevitáveis em nome das exigências da integração europeia do desenvolvimento e da globalização. Uma outra linha argumentativa

organiza-se em torno de uma lógica de democratização, marcada por algum voluntarismo e orientada para três distintas orientações de acção.

A primeira orientação aponta para a tendencial superação do carácter tardio e inacabado da construção da escola de massas» em Portugal (Canário, Alves e Rolo 2001).

A segunda orientação da acção educativa inscreve-se num combate às desigualdades sociais e escolares com base numa ideia da relação entre a escola e a sociedade que podemos fazer remontar aos «anos do ouro» do período desenvolvimentista da pós-guerra. Este combate às desigualdades tem como referência central o conceito que, na mesma época, sustentou uma visão optimista dos fenómenos de expansão da escolarização, ou seja, o conceito de «igualdade de oportunidades», cuja importância é enfatizada no Pacto Educativo segundo o qual a finalidade essencial do processo educativo é o desenvolvimento e a formação global de todos, em condição de igualdade de oportunidades no respeito pela diferença e autonomia de cada um.

Uma terceira orientação da acção educativa, apesar de virada também para contrariar as desigualdades escolares e sociais, não é, contudo, susceptível de ser confundida com a anterior, na medida em que se estrutura, não em torno do conceito «clássico» de «igualdade de oportunidades», mas sim em torno de um conceito cuja passagem rápida a slogan o carregou de imprecisão e ambiguidade o conceito de «exclusão social». Este conceito, que emerge num contexto em que os progressos da democratização do sistema educativo são evidentes e constantes, traduz, necessariamente uma realidade muito diferente daquela em que se colocaram nos anos 60 e 70 às questões da escola e da igualdade (Dubar e Dubet, 1996, citado por Canário, Alves e Rolo 2001 p.986).

As duas lógicas que identificamos, a de modernização e a de democratização, não têm o mesmo peso na retórica discursiva governamental. É a primeira que se afirma como a lógica dominante exprimindo a visão, comum às instâncias de decisão da União Europeia, de uma subordinação funcional das políticas educativas relativamente a uma racionalidade económica de desenvolvimento assente na trilogia produtividade, competitividade e emprego (Nóvoa, 1996, citado por Canário Alves e Rolo 2001 p.986).

PROFESSORES E ALUNOS: A CONSTRUÇÃO SUBJECTIVA DOS ACTORES

No que diz respeito aos professores, estamos perante uma retórica que guarda traços da ambiguidade que marcou o modo como estes profissionais foram encarados no período da reforma educativa: eles eram vistos, em simultâneo como garante da reforma e como os principais obstáculos a sua concretização. A política de esbatimento de conflitos conduz a que neste conjunto documental o estatuto do professor seja enfatizado pela positiva, atribuindo-se-lhes um papel privilegiado enquanto agentes da mudança.

Nos documentos analisados eles são frequentemente definidos como «profissionais altamente qualificados» e «força motriz da inovação». A importância simbólica que é conferida aos professores, a par da complexidade de conhecimentos que lhes são exigidos para o desempenho das suas funções, é acompanhada por um discurso recorrente em torno da valorização do profissionalismo docente.

Este discurso de valorização da profissão docente aparece sistematicamente associado à atribuição de uma «acrescida responsabilização», traduzido na proliferação de modalidades de reforço dos mecanismos de controle exercido sobre os professores, como é o caso da formação contínua, da reorganização dos tempos de trabalho ou da anunciada intenção de proceder a «regulação de disposição importantes», como as relativas «avaliação do desempenho», citando um regime de avaliação de trabalho docente baseado no «incentivo ao mérito».

É possível sintetizar a visão sobre a figura do professor, que nos é sugerida pelos documentos analisados, pondo em evidência a articulação entre uma retórica de reforço da autonomia, diversificação de papeis e responsabilização do professor e uma outra que advoga o reforço dos mecanismos de controle sobre o exercício profissional, naquilo que se pode configurar como uma espécie da autonomia sob tutela como diriam (Canário e Correia, 1998, citado por Canário, Alves e Rolos, 2001 p.987)

Esta situação, paradoxal é concomitante com a um tendencial esbatimento, pelo menos para uma parte do professorado, dos traços de profissão liberal que caracterizaram o exercício da profissão docente segundo o paradigma do ensino secundário. Por sua vez, o reconhecimento da complexidade crescente das tarefas

pedidas aos professores é concomitante com uma ênfase de uma visão predominantemente técnica desta profissão.

No que diz respeito aos alunos, a escola é-nos apresentada como uma instituição que com base num conjunto de valores que lhe seriam imanentes, «fabrica» indivíduos segundo uma dimensão tripla: a dimensão da pessoa, a do cidadão e a do profissional, esta última, com uma presença mais forte no documento que traça as orientações para o ensino secundário. Aquilo que nos é proposto neste documento é uma visão idealizada do aluno, a ideia do que ele deveria ser, a partir de um funcionamento de qualidade do sistema escolar.

Esta visão idealizada (em abstracto os alunos são «bons») contrasta fortemente com a visão que nos é proposta dos alunos «concretos» que nos são referidos quer a propósito dos grupos de riscos abrangidos pelos currículos alternativos, quer a propósito dos públicos escolares (e respectivas famílias) das zonas consideradas de intervenção prioritária. Num e noutro caso, é dominante uma imagem negativa em que os alunos, pelos seus atributos pessoais e sociais, constituem, em si mesmos, «o problema».

A ESCOLA E NOVOS MODOS DE REGULAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO

O fenómeno de «descoberta» da escola enquanto organização social marcou a investigação e a intervenção educativas a partir dos anos 80 (Canário, 1996, citado por Canário, Alves e Rolo 2001 p.988). Esta tendência para evoluir de um pensamento centrado num sistema escolar para um outro centrado num sistema de escolas está bem presente nos textos analisados que acentuam a necessidade de «colocar a escola no centro das preocupações» considerando-a o lugar nuclear do processo educativo» ou o «espaço privilegiado para a função educativa» e «centro das políticas educativas». Além disso, ela é-nos também apresentada como uma «comunidade educativa», desenvolvendo uma «competência mobilizadora de toda a comunidade envolvente».

Esta perspectiva supõe uma reapreciação do papel desempenhado pelo Estado Charlot, (1994 e 1998, citado por Canário, Alves e Rolos, 2001 p.988), que tende a evoluir do conceito de Estado educador para o de Estado regulador, em que emerge a sua função arbitral. Assim sendo, pressupõe-se no pacto educativo:

Redefinir o papel do Estado, favorecendo uma maior participação das diversas forças sociais nas decisões e

execução de políticas em todos os níveis da administração», o que permitirá «assegurar um equilíbrio dinâmico entre, por um lado, as funções centrais de concepção, arbitragem, regulação e identificação/ correcção das assimetrias.

Esta redefinição implica um processo de descentralização das políticas educativas, com a respectiva transferência de poderes para as instâncias locais, nomeadamente escolas e autarquias, passando a caber às instâncias centrais de decisão política «um papel de estímulo e de regulação normativa». A intenção de construir novos modos de regulação do sistema educativo pode ser sistematizada, a partir da análise dos textos, em torno de três orientações fundamentais: territorialização das políticas, diversificação das ofertas, política de inclusão.

Relativamente ao processo de territorialização, é possível distinguir uma primeira dimensão, tributária de preocupações de racionalização de modos de Gestão. As medidas que vão no sentido de racionalizar a rede escolar, encerramento de escolas rurais, criação de agrupamentos de escolas, para o efeitos de gestão, incentivo à constituição de parcerias inserem-se nesta linha de preocupações que enfatiza as formas de colaboração e articulação entre escolas de diferentes ciclos, bem como outros actores sociais, situados num mesmo território. Inscrevem-se também nesta linha racionalizadora e técnica a ênfase da importância dos processos de avaliação, nomeadamente das escolas e, mais recentemente, dos alunos bem como a presença sistemática da referência à busca «da qualidade» (Barroso, 1997, citado por Canário, Alves e Rolos, 2001 p.988). Uma segunda grande orientação refere-se a diversificação da ofertas formativas, o que, sem colocar em causa a existência dos currículos nacionais construídos com base na definição de um conjunto nuclear de aprendizagens e competências (como é sustentado no documento), supõe a capacidade de gerir uma inevitável tensão entre a uniformização e heterogeneidade. Esta diversificação, inicialmente circunscrita ao ensino secundário, estende-se agora à escolaridade obrigatória com o lançamento de medidas como os currículos alternativos ou 9º ano mais um, entre outras.

Uma terceira grande orientação diz respeito às preocupações com exclusão/ inclusão social. Sem que em momento alguns se apresente um significado preciso, a utilização da palavra «exclusão» utilizada nestes textos aproxima-a do que se designa lugares comuns, ou “topoi” (Amossy e Pierrot, 1997, citados por Canário, Alves e Rolos, 2001 p.989). Os “topoi” são banalidades que ao serem universalmente aceites, se transformam em verdades que não precisam de ser questionadas. São princípios gerais que servem de

apoio ao raciocínio mas não são raciocínios. Quem os emite nunca se identifica como o seu autor. São quase sempre apresentados como sendo objecto de um consenso no seio de uma comunidade.

Nesta perspectiva, a palavra «exclusão» faz parte de um conjunto mais vasto onde pontificam expressões como «qualidade da educação», «sociedade de conhecimento», «formação e educação ao longo da vida» que congregam um acordo generalizado em torno de um significado que ao ser aceite como único e universal, não precisa de ser explicitado. No entanto, é quando procuramos analisar a relação entre os modos de regulação e inclusão e exclusão social que melhor podemos compreender o sentido de accionar um conjunto de medidas que propiciem um acesso mais equitativo das diferentes categorias de alunos ao sistema educativo, promovendo a sua inclusão.

INSUCESSO ESCOLAR NO CONTEXTO PORTUGUÊS: ABORDAGENS, CONCEPÇÕES E POLÍTICAS

Segundo Benavente (1990), a questão das desigualdades no sistema educativo e da construção duma maior igualdade não se esgota com os trabalhos que abordam directamente a questão do sucesso/insucesso, como é evidente. Políticas educativas formação de professores, modelos pedagógicos, análises curriculares, dificuldades de aprendizagem, desenvolvimento cognitivo, são alguns dos temas entre muitos outros, que se articulam com a natureza do sistema escolar, com o seu funcionamento, com a inscrição social e institucional dos seus protagonistas e com a produção dos resultados escolares. Seria, no entanto, impensável analisar as produções em todos estes domínios. A autora optou por analisar apenas os escritores que citam explicitamente, em título ou subtítulo, o insucesso ou o sucesso escolar educativo. Outra dificuldade consiste na análise de escritos muito desiguais, tanto pela sua natureza como pelo seu modo de produção, contexto e objectivos. Um texto de reflexão pessoal dum professor e um texto que traduz uma investigação dum grupo universitário de pesquisa dificilmente podem ser analisados com os mesmos critérios. No entanto, dado tratar-se de um primeiro estudo, optou por correr o risco de reter textos muito diversos, procurando ter esse facto em conta na análise e nas conclusões.

A análise das abordagens do insucesso escolar na realidade educativa portuguesa tem de ter em conta a história da instituição escolar, das ideologias e das políticas.

Michael Gilly, (1989, citado por Benavente, 1990 p.716), num estudo sobre as representações sociais no campo educativo, mostra como o discurso sobre as desigualdades acompanha as diferentes fases da vida da instituição escolar.

O insucesso escolar revelado pelo alargamento do acesso à escola primária de toda a população em idade escolar, fenómeno relativamente recente na Europa, tem sido explicado por diversas teorias. Em primeiro lugar pela teoria dos «dotes» (desde o final da segunda guerra mundial até ao final dos anos 60), baseado em características psicológicas individuais. O sucesso/ insucesso é justificado pelas maiores ou menores capacidades dos alunos, pela sua inteligência, pelos seus «dotes» naturais.

Em segundo lugar, afirmou-se a teoria dos «Handicap» sociocultural (desde o final dos anos 60, início de 70), baseada em explicações de natureza sociológica. O sucesso/ insucesso dos alunos é justificado pela sua pertença social. O cruzamento entre a origem social/ resultados escolares revela a existência de mecanismos mais vastos na produção de sucesso /insucesso, que não pode ser atribuído apenas as causas psicológicas individuais.

O papel «reprodutor» da escola foi posto em evidência no quadro desta teoria, que sublinhou o modo como as desigualdades sociais se transformam em desigualdades escolares, que legitimam, por sua vez, as desigualdades sociais. A teoria do Handicap sociocultural permitiu desenvolver actividades de descriminação positiva em relação às crianças das classes socioeconómica e culturalmente desfavorecidas e deu origem às correntes de educação compensatória.

A partir dos anos 70, o trabalho de análise da produção do insucesso escolar ultrapassa as relações escola/meio e interessa-se pelos mecanismos que operam no interior da própria escola; interrogando o seu funcionamento e as suas práticas, a corrente socioinstitucional sublinha a necessidade da diferenciação pedagógica, pondo em evidência o carácter activo da escola na produção do insucesso; este é visto como resultado duma relação quotidiana entre as práticas escolares e os alunos das culturas não letradas; ultrapassando algum fatalismo presente na teoria do Handicap sociocultural, investe-se na transformação da própria escola, nas suas estruturas, conteúdos e práticas, procurando «adaptá-la» às necessidades dos diversos públicos que a frequentam, elucidando subtis mecanismos de reprodução de diferença e procurando caminhos de facilitação das aprendizagens para todos os alunos.

A PEDAGOGIA NA ESCOLA ACTUAL

A prática vivida nas escolas continua, ainda, marcada pela influência das medidas de apoio pedagógico e educativo, numa perspectiva apenas compensatória. O apoio, visto nessa concepção como algo de suplementar, surge como um extra para remediar, apesar da premência de uma escola inclusiva. A legislação mais recente sobre este assunto refere já as medidas de apoio pedagógico e educativo numa perspectiva diferenciada, tanto ao nível de organização da escola para a diferenciação, como de estratégias mais específicas de diferenciação pedagógica, nomeadamente o ensino diferenciado no interior da sala de aula, integrando o mesmo currículo.

Torna-se assim necessário que a criança ou jovem se sinta num clima seguro para participar de uma forma mais completa tanto na vertente académica como na social. Criar este clima securizante passa pelo reconhecimento, por parte do professor, do aluno enquanto pessoa, com um determinado património sociocultural, com os seus interesses, necessidades, experiências, saberes e dificuldades. Este reconhecimento alarga-se ao grupo turma onde a heterogeneidade se evidencia e exige que não ensine todos os alunos como se fossem um só, o aluno médio, mas se criem condições para um ensino individualizado, no sentido dos percursos e das regulações” (Benavente, 1993; Perrenoud, 1995, citado por Cadima, Gregório et al., 1997 p.13). Há que reconhecer que o contacto e o convívio, no plano formal e informal, entre alunos com e sem dificuldades, entre alunos com e sem deficiências, é um meio insubstituível de normalização de comportamentos; é uma oportunidade de criar laços de vinculação e de relações afectivas. Estas relações interpessoais podem vir a tornar-se um suporte emocional fundamental no desenvolvimento de todas as crianças. Por outro lado, os alunos menos bons poderão desenvolver uma maior capacidade afectiva e de aceitação das diferenças individuais.

Ainda segundo Cadima, (1997), a aceitação da diversidade e pluralismo exige um desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada que valorize o sentido social das aprendizagens, que permita gerir as diferenças do grupo, no seio do próprio grupo e, através das capacidades que cada membro tem. Não se trata de dar mais a quem tem menos ou de partir do que os alunos não sabem, tal como acontece habitualmente na

educação compensatória. Numa educação diferenciada criam-se situações que permitam partilhar o que cada um tem, a partir do que cada aluno sabe.

De tudo o que temos vindo a analisar, o conceito de Inclusão baseia-se, portanto, nas necessidades da criança ou jovem vistas como um todo e não apenas no desempenho académico do “aluno médio”. O princípio da Inclusão apela, assim, para uma escola que tenha em atenção a criança como um todo, não só criança-aluno, e que, por conseguinte, acredite no seu desenvolvimento académico, sócio-emocional e pessoal. Apesar destas mudanças que se impõem e de as questões que constantemente se levantam serem sobejamente conhecidas, discutidas e aparentemente óbvias para muitos, verifica-se também que a escola afinal não tem mudado muito apesar das reformas do sistema educativo levadas a cabo nos últimos anos.

O caminho a seguir deve ser reformar as escolas de modo a permitir-lhes encontrar respostas positivas para a diversidade dos alunos, olhando para as diferenças individuais. No quadro de referência deste tipo de conceptualização, o reconhecimento das dificuldades experimentadas por alunos e professores pode fornecer um plano de acção para a mudança e, de facto, conduzir à percepção dos modos como esta pode ser levada a cabo.

Contudo, este tipo de abordagem só é possível em escolas onde exista respeito pela individualidade e uma cultura de colaboração que encoraje e apoie a resolução de problemas. Culturas deste género podem mais facilmente criar condições para a aprendizagem dos alunos e, paralelamente, para a aprendizagem profissional de todos os professores.

São necessárias mudanças tanto a nível conceptual como estrutural, para que todos os alunos completem com sucesso uma educação “básica” através de um acesso idêntico ao currículo comum. Como diz Ainscow, Porter & Wang, (1997), alguns alunos necessitam de mais tempo e de um nível elevado de apoio para conseguirem dominar o currículo comum e outros precisam de menos tempo e de menos ensino directo. Consequentemente, conseguir atingir a meta da equidade educativa para todas as crianças e jovens, isso exige como é óbvio a mudança de um sistema fixo para um sistema flexível, capaz de garantir a igualdade, na “oportunidade de aprender”, a todos os alunos.

As descobertas das últimas investigações assim como o conhecimento dos resultados da implementação de alguns programas inovadores nas escolas ajudam a compreender melhor como se pode tornar o ensino mais eficaz e a forma como pode ser

melhorada a aprendizagem dos alunos. Estas descobertas apontam estratégias alternativas aos serviços de apoio tradicionais, as quais são substancialmente mais eficazes. “Baseados na riqueza das descobertas das investigações das últimas décadas sobre a “eficácia”, é possível imaginar uma variedade de programas experimentais que poderão promover a capacidade das escolas em responder de forma mais eficiente à diversidade entre os alunos e a uma equidade nos resultados da sua aprendizagem” (Ainscow, Porter & Wang, 1997). Acrescentam ainda que nesta nova abordagem da educação de todos os alunos é fundamental que o professor acredite e seja capaz de aceitar a responsabilidade do progresso de todos os alunos.

A investigação demonstra claramente que as atitudes e as expectativas dos professores têm um impacto significativo no auto-conceito e no sucesso dos alunos. Um programa inclusivo implica serviços organizados com base numa abordagem de apoio colaborativo que substituam o modelo tradicional baseado na avaliação do aluno, na prescrição, no ensino especializado. Isto implica também que o professor do ensino regular deve acreditar e aceitar que os alunos com necessidades educativas especiais pertencem à educação regular; e deve confiar que eles serão capazes de aprender nesta situação. É um factor enriquecedor da dinâmica das escolas e dos professores criar ambientes e estratégias que facilitem a aprendizagem de todos os alunos, independentemente das suas diferenças, sejam elas de ordem social, económica, cultural, física ou familiar.

Ainscow, Porter & Wang (1997) referem que para responder melhor às diversas necessidades educativas, é essencial desenvolver programas de formação (inicial, contínua e especializada) para professores que promovam competências de ensino. Por isso elegemos a abordagem à Formação de Professores proposta pelo projecto de âmbito mundial, da iniciativa da UNESCO, por nos parecer a estratégia capaz de promover a Escola Inclusiva. Trata-se de uma formação de carácter reflexivo em que os professores são encorajados a “explorarem formas de desenvolver a sua prática, de modo a facilitar a aprendizagem de todos os alunos, estando, porventura, a convidá-los a experimentarem métodos que, no contexto da sua experiência anterior, lhes são estranhos. Consequentemente, é necessário empregar estratégias que lhes reforcem a auto-confiança e que os ajudem nas decisões que tomarem.

Com a fundamentação do Projecto de Formação - “Necessidades educativas na sala de aula”, Ainscow, Porter & Wang, (1997) leva-nos a compreender como ao longo dos anos se recorreu a variadas estratégias para resolver os problemas das crianças com

dificuldades escolares. Seja qual for a perspectiva em que a necessidade educativa é avaliada, as recomendações ou aconselhamento pedagógico levam normalmente a uma resposta educativa individualizada, onde é focado o problema específico do aluno e se elegem uma série de competências a obter através da aplicação de um Programa Educativo Individual.

Ainda sobre o Projecto de Formação, esses autores referem que a experiência desenvolvida ao longo de seis anos, que implicou cerca de cinquenta países, permitiu já descobrir alguns factores que são especialmente importantes no que respeita à forma como a tarefa é conceptualizada. Assim, a oportunidade de considerar novas possibilidades e o apoio à experimentação e reflexão são estratégias igualmente importantes para a valorização profissional dos professores.

Na experiência anteriormente referida, os participantes tiveram oportunidade de vivenciar uma diversidade de estratégias de aprendizagem activa, que permitem concluir da importância de três factores-chave que parecem ter grande influência na criação de salas de aula mais inclusivas:

- O primeiro relaciona-se com a importância da planificação para a classe como um todo.

- O segundo refere-se à necessidade de estimular os professores para utilizarem de forma mais eficiente os recursos naturais disponíveis em todas as salas de aula, os “próprios alunos”, pois estes são mais eficazes do que os adultos na promoção de certas formas de ajuda. No entanto, a utilização destes recursos exige mais do que o conhecimento de simples técnicas; exige ao professor a capacidade de fornecer *feedback* aos alunos à medida que se desenvolvem as actividades na classe.

- O terceiro factor-chave é a improvisação, ou seja, a capacidade de modificar planos e actividades, em resposta às reacções dos alunos. É essencialmente a partir deste processo que os professores podem encorajar a participação activa e, ao mesmo tempo, ajudar a personalizar para cada aluno a experiência da aula. Como já foi referido, a outra estratégia aplicada neste projecto de formação é o apoio à experimentação na sala de aula através de formas que encorajem a reflexão sobre as actividades. Aqui a chave é o trabalho em equipa.

Através deste processo e em parceria é dada uma forte ênfase ao que Gindin chama de “diálogos” (Gindin, 1990, citado por Ainscow, Porter & Wang, 1997 p.18). Estes ajudam os professores a considerar o porquê daquilo que fazem, quais as

influências que levaram a estas respostas e, como resultado disso, que outras possibilidades foram encaradas.

Assim, em resumo, Ainscow, Porter e Wang (1997) têm vindo a reconhecer que a forma mais apropriada de ajudar os professores a responder às necessidades educativas implica a inclusão e a exploração da influência de um conjunto de factores contextuais nos conceitos e nas práticas profissionais. No entanto, os autores consideram que “embora a reflexão seja condição para a formação profissional não é suficiente”. Torna-se então necessário criar oportunidades para realizar experiências de demonstração de diferentes formas de trabalhar em colaboração com os colegas e isto leva-nos ao aperfeiçoamento das escolas e da sua organização. “A procura da excelência nas escolas é a procura da excelência nas pessoas. Assim, a valorização do professor é o cerne de todo o processo e acreditamos que o seu aperfeiçoamento contribuirá para uma Escola realmente Inclusiva e eficaz.

PEDAGOGIA DIFERENCIADA

Astolfi analisa a variável sujeito, ou seja, procura demonstrar como a modalidade de diferenciação permitem tomar em conta a diversidade de estilos de aprendizagem. Mas sobre isso, o autor alerta para o perigo de, ao conhecerem o estilo da aprendizagem dos alunos, esse conhecimento ser utilizados mais para aprisionar os alunos que para os libertar (1995). Ainda sobre isso evoca Meirieu : “ a diferenciação é simplesmente o cuidado de fazer interagir a diferença e a unidade, não como estratégias contraditórias mas como realidades indissociáveis que se apoiam mutuamente”(p. 186). Ou seja, o conhecimento das características cognitivas dos alunos deve servir, não para os classificar, mas como entradas para diversificar os dispositivos didácticos”(p.193).

Retomando depois a ideia de “decantação” dos programa em pontos chave ou “nós” esta decantação ou redução “ é seguida de ampliação mas deve efectuar-se sob um objectivo constante” porque “desde que se diferenciem os objectivos, entra-se numa outra dinâmica, ou seja, de processo selectivo” p. 183).

Voltaremos a esta questão do “objectivo constante” , mas acentue-se uma proposta de contagem do tempo que, contrariando uma pedra com uma lógica expositiva, procura com aquela “decantação” deixar tempo para uma segunda parte, em que a diferenciação leva a utilização de diferentes dispositivos e um maior consumo de tempo didáctico. Nesta dinâmica, de preferência a um diagnóstico prévio que leve a um

procedimento demasiado rígido, o autor sugere o uso de procedimentos leves baseados em diagnósticos integrados no dispositivo didático, numa lógica análoga à de Perrenoud quando, como veremos, adota de Allal o conceito de regulação interactiva.

Tendo em conta a reflexão anterior Duarte (2004, p.8), sintetiza no quadro abaixo, os três fundamentos que Astolfi aponta para a diferenciação pedagógica e que Duarte considera hipóteses de base para toda a reflexão e investigação sobre pedagogia diferenciada, na sua finalidade igualitária, procurada através da cuidada atenção às diferenças dos alunos e concretização de ocasiões de interacção entre eles.

Três fundamentos para a pedagogia diferenciada

1. O primeiro fundamento tem por base uma política educativa de inspiração igualitária: “a diferenciação está ligada ao cuidado de fazer trabalhar em conjuntos alunos de níveis diferentes, no seio de grupos heterogéneos” (p.193).

2. O segundo é que o conhecimento de diversidade de estilos cognitivos permite o conhecimento de entradas para a diversificação didáctica.
--

3. O terceiro, mais decisivo, é de fundo ético, repousa sobre o postulado da educabilidade, que o Astolfi adopta de Meirieu: “numa atitude sistemática, procurar incansavelmente encontrar um caminho possível para a aprendizagem, mesmo depois de tudo falhado”. Por outras palavras, por mais carecido que seja o aluno, ele poderá começar a aprender desde que se lhe proporcionem condições adequadas.
--

Mas é possível passar da diferenciação espontânea à diferenciação racionalizada, pois é “absurdo ensinar a mesma coisa no mesmo momento, com os mesmos métodos, a alunos muito diferentes”-eis a questão base da obra de Perrenoud (2000,p.6). Na análise de Duarte (2004), essa constatação fundamenta-se na proposta de Bourdieu (1966) de que a indiferença da escola às desigualdades culturais dos alunos transforma essas desigualdades em desigualdades de aprendizagem e de êxito escolar. Por isso, ao ignorar essa diferença, o ensino gera o êxito daqueles que dispõem do capital cultural que melhor corresponde às actividades lectivas mas provoca o insucesso dos que não dispõem desse recurso e que se convencem assim de que são capazes de aprender.

Por isso Perrenoud propõe que é preciso mudar profundamente a escola “para que cada aluno, através de uma pedagogia que responda às suas características individuais,

possa vivenciar situações fecundas de aprendizagem”. Na perspectiva dessa mudança da escola o autor procura, ao longo da obra, encontrar um fio condutor entre a análise das causas do insucesso escolar, as propostas das pedagogias diferenciadas e os problemas que surgem na concepção e execução dos seus dispositivos de aplicação.

Sublinha-se que para Perrenoud (como mais implicitamente para Astolfi) é a própria organização escolar que produz insucesso escolar e não propriamente as dificuldades do aluno. “O insucesso não é consequência lógica da falta de cultura, de conhecimentos ou de competências. Essa falta é sempre relativa a uma classificação, ela própria ligada a formas e normas de excelência escolar, a programas a níveis de exigências, a procedimentos de avaliação”(p.22). Assim, quanto às desigualdades de conhecimentos e de competências, a escola dramatiza-se, amplia-se e põe as exigências escolares e suas hierarquias de excelência ao serviço das exigências que a sociedade, isto é, as classes dirigentes impõem. E os tratamentos que a escola tende a dar a essas diferenças, logo que as dificuldades de progressão dos alunos se confirmam, são a reprovação ou, quando muito, o apoio pedagógico ou o atendimento técnico-pedagógico. Em conclusão, “a escola não pensa realmente sobre as diferenças; ela trata os seus efeitos com meios rudimentares” (p.25).

Por outro lado, os professores podem por vezes fazer uma diferenciação espontânea, interessando-se pelos alunos que mais precisam. Mas essa diferenciação espontânea tende a preferir os alunos que fazem mais perguntas, que ajudam a construir “boa aula”. Assim, a diferenciação espontânea tende a fazer aumentar as diferenças e, mesmo quando há discriminação positiva com intenção de “favorecer os desfavorecidos”, ela é “irrisória em relação à natureza e amplitude das diferenças entre outros alunos” (p.27). Aliás, numa perspectiva mais geral, “ a diferenciação está sempre presente” (p.90). Há primeiramente as diferenças a nível do currículo real que as diferentes escolas e professores concretizam em relação ao currículo oficial. Mas mesmo dentro da mesma aula, basta que de dois alunos da mesma idade um se sente sistematicamente na primeira fila e o outro no fundo da sala, para que de facto não tenham ouvido e visto a mesma coisa. Sempre presente, há assim uma “diferenciação selvagem” ou uma “diferenciação impensada”. Essa constatação reforça a necessidade de uma diferenciação racionalizada, que “ênfatize as discriminações positivas para favorecer os desfavorecidos de sempre” (p.91), ou seja, em termos de Bourdieu citados por Perrenoud, “ uma pedagogia racional é realmente universal que, nada estabelecendo no

principio, não considerando adquirido aquilo que só alguns herdaram, a tudo se obrigue em favor de todos” (1966, p. 336).

LONGA CAMINHADA CONTRA O PESSIMISMO PEDAGÓGICO

As pedagogias diferenciadas enraízam-se em instituições antigas e Duarte lembra que Birzea (1984), numa obra divulgada entre nós menciona Coménio (sec. XVII) e depois Locke e Rosseau acerca das possibilidades de educação de todos os homens sob condição de que a escola crie condições para isso. Também para Perrenoud, autores como Claparède, Freinet, Dottrens e outros precursores da pedagogia diferenciada retomaram, na primeira metade do sec. XX, esse antigo ideário. Mas é a partir de finais dos anos 70 que essa problemática se destaca nas teses e práticas de alguns pedagogos europeus e norte americanos, numa caminhada em várias etapas. Perrenoud (citado por Duarte, 2004 p.40) lembra as propostas, surgidas em França nos anos 60, de uma “pedagogia compensatória” que partia da constatação de que as possibilidades do êxito escolar estavam fortemente ligadas à condição social da família, o que poderia ser compensada por uma “discriminação positiva” (2000, p.37). “O insucesso escolar não é uma fatalidade” é o título de uma obra do CRESAS que reflecte o ensino da época.

O apoio pedagógico foi também para Perrenoud uma tentativa de evitar ou retardar a reprovação, ajudando alunos a progredir num dado ano ou ciclo, e nele havia incipiente a ideia de romper a indiferença às diferenças. Mas há uma pergunta pertinente do autor como que dirigindo-se também à realidade pedagógica portuguesa: como se podem esperar milagres deste apoio, se é confiado a profissionais estranhos à aula, que se encarregam dos alunos “quando a situação já esta deteriorada” (p.36) e não dispõem senão de 20 ou 30 minutos por semana para trabalhar com esses alunos?

E Perrenoud lembra que em meados de 1966, nos EUA e depois no Canada sob impulso de Bloom a mastery learning” (traduzida por pedagogia de mestria” em textos portugueses ou em “pedagogia de domínio” em textos brasileiros) lutava também contra o insucesso mas assumindo uma perspectiva planificadora. Esse era o desafio da “pedagogia por objectivos”, objecto de louvores e condenações na imprensa pedagógica europeia, pois se uns viam na previsão dos objectivos um instrumento de rigor ao serviço da acção educativa, outros viam aí um redutor instrumento de inspiração comportamentalista ou mecanicista.

Uma análise mais distanciada permite a Perrenoud, ver em Bloom uma abordagem pragmática de uma pedagogia racional, visionada como vimos por Bourdieu na mesma época (sem que se possa afirmar que tenha havido contactos entre ambos), ou seja, uma pedagogia orientada para domínios definidos, com remediações individualizadas, fundamentada numa avaliação criteriosa e formativa que possa orientar todos e cada aluno. Para Perrenoud, apoiando-se também no belga Landsheere, a pedagogia de mestria era, afinal, uma pedagogia diferenciada, na linha do pensamento dos europeus Claparède e Dottrens e mesmo na linha do pensamento do construtivismo piagetiano.

Assim, para Perrenoud a pedagogia diferenciada representa uma longa caminhada, por sobre as críticas à educação compensatória, ao apoio pedagógico e uma aplicação rígida da chamada pedagogia por objectivos. Em França, a pedagogia diferenciada seria “reinventada” por Legrand e divulgada sobretudo por Meirieu. Foi, todavia, inesperadamente retardada por uma leitura ideológica dos trabalhos sobre a reprodução dos anos 70 de Bourdieu et Passeron e de Baudelot e Establet. Na perspectiva desses trabalhos o sistema escolar cumpria uma função de reprodução das classes e da hierarquia social e seria ingénuo esperar das classes dominantes uma luta autêntica contra o insucesso escolar, pois lhes interessa manter a estrutura social. Uma leitura ideológica desses trabalhos, aliás amplamente publicados e traduzidos mesmo nos países de cultura anglo-saxónica, fazia concluir que o trabalho nas aulas e nas escolas eram assim algo “irrisório” contra as diferenças de capital cultural que separavam os alunos e que as propostas de mudança vindas dos governos eram afinal álibis para nada mudar.

Perrenoud diz depois que as obras em torno da “reprodução” foram permitindo descortinar algumas tonalidades menos pessimistas, para o que contribuíram autores como Berthelot e Petitat (1983). Para o primeiro não deve confundir-se “reprodução” com “perpetuação”, pois a preocupação com o crescimento de uma nação na cena mundial leva as classes dirigentes a permitir o acesso das camadas populares ao estudo sob o risco de diminuir as probabilidades de acesso dos próprios filhos ao poder. E Perrenoud sublinha que “Petitat mostra que a reprodução das classes sociais não é a função maior da escola, a não ser em certo período da história e que a escola pode contribuir para produzir a sociedade e fazer emergir novas classes e hierarquias” (p.39).

OS FINS IGUALITÁRIOS DA EDUCAÇÃO E O CONSERVADORISMO PEDAGÓGICO

Perrenoud diz que durante muito tempo, e mesmo da revolução francesa, não se imaginava uma sociedade em que todas as pessoas fossem instruídas. “A ideia de que é chocante, escandaloso e injusto que alguns sejam mais instruídos que os outros, é recente, longe de ser unanimemente partilhada ainda hoje” (p.32). Mas cada vez mais as forças políticas afirmam que a desigualdade da educação é intolerável por não estar de acordo com os direitos dos homens, nem com as ideias democráticas.

Por outro lado, a reivindicação de igualdade de educação e de massificação do ensino é dialecticamente acompanhada pela competição económica, pelas políticas realistas (digamos que sem pessoas instruídas não cresce o consumo nem lucro das empresas). Daí que não surpreenda que, se certas decisões são tomadas no sentido da democratização do ensino quando a esquerda está no poder, quando está não perde “nem tudo é questionado”. Assim certas medidas como zonas de educação prioritária, ensino básico unificado ou ciclos de aprendizagem integrados por vários anos (em princípio, sem reprovação pelo menos da passagem de um ano a outro), têm equivalentes na maior parte dos países desenvolvidos.

Torna-se portanto difícil afirmar que “os governos nada fazem contra o insucesso escolar” (p.41). E sublinha na presente obra que se alguns insistem na posição céptica, de que para fazer alguma coisa, é preciso que os governos mostrem reformas credíveis de apoio à mudança por exemplo quanto à diferenciação pedagógica, é facto também que os movimentos pedagógicos e as equipas mais empenhados em reflectir e inovar não esperam as condições óptimas para isso.

Estes movimentos orientaram-se primeiramente por uma regulação proactiva: identificar previamente as características individuais dos alunos para depois poder desencadear um “tratamento pedagógico sob medida”. Essa forma de regulação tinha duas vantagens: ter de decidir através de diagnóstico, por um tratamento pedagógico antes do contacto com os alunos nas situações de aprendizagem; e ainda o risco de aumentar as distâncias entre os alunos,

pela sua integração em “grupos de nível” mesmo em função dos “ritmos ou das aptidões”. Face a essas constatações a pedagogia diferenciada procura superá-las com uma “regulação interactiva,” sob proposta de Allal, e graças ao desenvolvimento das didácticas das disciplinas, a sua proposta é a de se colocarem os alunos em situações de aprendizagem e diferenciar aí os tratamentos e atendimentos, mas “sem estabilizar grupos de nível”(p.42).

Sublinhe-se preocupação de que se evitem grupos de níveis estáveis que seriam contraditórios com o próprio conceito e prática de regulação interactiva, isto é, que se evite, a propósito de necessidades eventuais, deixar perpetuar os grupos para isso constituídos o que provocaria a clausura de alunos em subturmas dentro da própria turma.

Por outro lado, concluamos, uma estratégia em termos da regulação interactiva traz obviamente a responsabilidade de uma preparação mais complexa do professor face à necessidade de tomar decisões em situações imprevistas. É toda a problemática da cuidadosa e permanente preparação e reflexão do professor para lá de uma preparação para cada aula.

EM CAUSA COMPETÊNCIAS DURADOURAS E TRANSMISSÍVEIS

As bases teóricas da pedagogia diferenciada são, para Perrenoud (2000, citado por Duarte, 2004 p.43), ainda muito abstractas e pobres para poderem orientar uma verdadeira operacionalização” (p.44). E identifica vários desafios de base epistemológicos que Duarte integra em três grandes problemáticas nas quais inclui desenvolvimentos que o autor faz ao longo de toda a obra.

O primeiro desafio é o das competências duradouras. As didácticas das disciplinas, na esteira da Escola Nova, recolocaram o aluno no centro da acção educativa e os textos das ciências da educação apelam a uma ruptura com a pedagogia transmissiva. Mas as concepções sobre o ensino-aprendizagem continuam tradicionalistas e grande problema continua ainda a ser o da procura de um sentido para o trabalho escolar, através de uma relação professores/alunos que faça da escola um local de vida (embora protegido ao menos em boa parte, dos conflitos que perpassam a sociedade).

Por isso, “a diferenciação está relacionada com a didática e com o questionamento sobre o sentido do trabalho escolar”, mas também, “com a relação com os saberes e com a sua reutilização”(p.53). Não é apenas uma “remodelação das práticas” mas “uma reconstrução da arquitectura do conjunto”.E por isso terá de resistir à tentação de se limitar a garantir as aquisições mínimas, como vimos, pois o que faz o sucesso na vida é a capacidade de resolver situações novas, ou seja, “a única igualdade realmente decisiva” e que importa alargar a todos os alunos “diz respeito à capacidade de pensar por si mesmo, de identificar e resolver os problemas complexos” (p.54).

O que está em causa é que essa possibilidade de transferência depende da extensão e solidez das aprendizagens básicas. Essas aprendizagens básicas têm, concluímos, que ser tomadas muito a sério para servirem de base à “espiral”(termos frequentes em Perrenoud e Astolfi) dos conhecimentos a adquirir ao longo da escolarização e para constituírem competências duradouras e transmissíveis. Essa transferência ou reinvestimento das aquisições anteriores em novas aquisições é um imperativo permanente nos sistemas escolares. Sublinha Perrenoud (p.57). Mas quanto às finalidades globais da educação, “a importância atribuída à transferência de conhecimentos esta ligada à mobilidade das pessoas e ao ritmo de transformação das sociedades”. Por isso, no sentido do trabalho escolar tem de procurar-se para lá dos meros exercícios de consolidação e pequenas variações, pois importa para o aluno, “habituar-se à novidade (...), às situações-problema”, “enfrentar o desconhecido, a incerteza”(p.63).

A procura do sentido do trabalho escolar identifica-se afinal com uma “desmistificação de saber”, “apresentando-se este como o produto de uma história, de uma busca, lembrando que seres humanos fizeram perguntas, filosóficas ou práticas, e trabalham por resolvê-las, por vezes, há muito tempo”(p.64). O sentido do trabalho escolar está assim relacionado com o risco de pensar por si mesmo, afinal um desafio que vem do iluminismo, ou seja da sua proposta de que “a razão supostamente constitui uma fonte maior de auto-regulação” (p.65).

Essa capacidade de auto-regulação, pela transferência para situações problema daquilo que antes se aprendeu, identifica afinal as autênticas competências, aquelas que surgem quando se esqueceram, “os saberes dos

programas”. A esse respeito Perrenoud declara: “ associarei indissoluvelmente competência e transferência, a ponto de dizer que toda competência é transversal, no sentido de que atravessa diversas situações e não se encerra na situação inicial”. (p.69). Por isso uma competência é sempre uma “promessa de transferência”.

Numa perspectiva mais global do pensamento de Perrenoud, uma competência não é algo meramente da questão do conhecimento e da informação, embora mobilize conhecimentos declarativos (com que se procura representar o real): “ a competência é uma capacidade de produzir hipóteses, até saberes locais que, se não estão já “ constituídos”, são “constituíveis” a partir dos recursos do sujeito”. É que “ o saber-mobilizar que está na raiz de qualquer competência (...), é uma aquisição incorporada, aquilo que Piaget chama de “esquema” e Bourdieu de “habitus” e estes esquemas permitem “ representações operatórias”, isto é, representações orientadas para a acção.

Duarte concluiu que é um instrumento ao serviço do sujeito e da sua participação na sociedade. Não surpreende, por isso, que Perrenoud inicie o capítulo de reflexão sobre competências com uma apóstrofe à escola actual: “ Se o objectivo da escola é influenciar o mundo, os conhecimentos não transmissíveis não têm maior interesse. Para que serve a democratização do acesso ao saber, se não for mobilizável fora da escola?”(p.54).

ACERCA DO MOMENTO E DOS MODOS DE DIFERENCIAÇÃO

É este para Perrenoud, o segundo grande desafio para a pedagogia diferenciada. O autor contraria várias ideias arraigadas na prática docente, como apego a uma planificação rígida, na perspectiva de que diferenciação tem mera função reparadora e só intervém quando se detectam grandes dificuldades (que se tornam depois dificilmente reparáveis). Ou a confusão entre a pedagogia diferenciada e preceptorado generalizado. Ou até a ideia de que se pode previamente saber suficientemente sobre o aluno para que se possa depois propor-lhe uma situação educativa sobre medida. Contra esse senso comum pedagógico, Perrenoud propõe, como vimos, uma regulação interactiva com base em Allal, em que a regulação não ocorre no início da situação de

aprendizagem nem como remediação, mas como parte do dispositivo didáctico e da acção pedagógica.

Perrenoud considera que esta diferenciação a concretizar no cerne das situações educativas é lógica, mas também difícil de gerir, porque os obstáculos não são os mesmos para todos os alunos e importa aliás transformar os obstáculos mais salientes em objectivos obstáculos Martinand (1986), próprios a um aluno ou a um grupo de alunos. O professor conhece os obstáculos mais comuns e pode por isso antecipa-los. Mas terá de propor aos alunos envolvidos em grupos de necessidade (grupos eventuais, lembremos) os meios intelectuais e afectivos para ultrapassar os obstáculos que cada um for dando a conhecer. Isso exige, conclui Perrenoud, uma orientação do tempo e das actividades próxima dos métodos activos e dos procedimentos de projecto, e uma renuncia a propor “ mais do mesmo” aos mais lentos ou apenas uma remediação.

Perrenoud faz uma proposta de individualização ou diferenciação em vários níveis sistemáticos. Primeiramente, um nível de organização pedagógica global ou plano de formação, podem encorajar-se itinerários diferentes, por meios de unidades de formação cuja concepção e encadeamento propiciem a individualização. Em segundo lugar as unidades de formação podem permitir diversos tipos de agrupamentos ou dispositivos. Por último pode haver diferenciação de práticas no grupo de formação, quer seja grupo estável, por exemplo uma aula, ou grupo temporário, por exemplo um grupo de projecto.

Duarte concluiu que nas condições das escolas portuguesas, é sobretudo a nível da unidade de formação, ou unidade didáctica na designação tradicional, integrada por uma ou mais aulas, que a contribuição do professor para uma pedagogia diferenciada se torna mais realista de modo a poder conciliar os objectivos da unidade e uma lógica de individualização dos percursos através da aplicação de “diversos dispositivos” que Perrenoud propõe e apresentamos abaixo no quadro.

Diversos dispositivos de pedagogia diferenciada

-Autoformação e trabalho autónomo;
-Formação mútua;
-Funcionamento em grupo de necessidades, de projectos e de níveis;
-Auxilio metodológico e análise de práticas;

-Orientação e acompanhamento;
-Mobilização de recursos externos (outros intervenientes ou tecnologias);
- Regulação e de avaliação das progressões.

Podemos concluir que o princípio-base dos dispositivos proposto por Perrenoud será o da regulação interactiva, como cerne da orientação didáctica quotidiana. Contra a obstinação numa avaliação formal, uma diferenciação do ensino requer uma avaliação formativa, ou seja, uma avaliação que ajude o aluno a aprender, ajudando-o na interpretação das normas escolares e no domínio dos métodos de trabalho e de aprendizagem. A análise dos erros deve ser seguida de “tentativas de regulação num processo dinâmico e interactivo”, onde a avaliação leva, não a mera interiorização do julgamento do professor, mas ao “desenvolvimento de capacidades de meta- cognição do aluno e de regulação dos seus processos de aprendizagem e de produção”.

A avaliação aparece assim, no pensamento de Perrenoud, como uma “dimensão” de um “campo” constituído pela regulação interactiva, essencial ao funcionamento dos diferentes dispositivos.

ACERCA DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA E DAS COMPETENCIAS DOS PROFESSORES

É este, para Perrenoud, segundo Duarte (2004), o terceiro desafio para a pedagogia diferenciada. É inútil pensar diferenciação de um ponto de vista estritamente cognitivo pois aí importam também emoções e relações intersubjectivas. A esse propósito, através de Meirieu, Perrenoud evoca a relação professor/ aluno na visão do filósofo Alain: “Como poderia ensinar-lhe algo se ele não gosta de mim?”. E há ainda a ter em conta que toda a relação intersubjectiva é intercultural, com cambiantes implicadas pelas diferenças entre famílias, sexos e gerações.

Porém damos mais facilmente conta das diferenças maiores que separam os alunos e os levam ao sucesso ou insucesso: os diferentes ritmos, capacidades de aprendizagem, níveis de desenvolvimento intelectual, de capital escolar, os conhecimentos escolares anteriores. Mas o fracasso escolar é também propiciado pelas ínfimas diferenças que dizem respeito a dimensão antropológica da aula em que, como se disse, até o “lugar” que se ocupa faz diferença, ou outros factores subtis, como procura de identidade, a necessidade de participar, as relações com o tempo, com o espaço, com a organização

escolar, com o sentido do trabalho didático. Assim, ínfimas diferenças modulam a distância interpessoal e intercultural professor/ aluno, e se está é pequena, as condições de comunicação estão reunidas, mas “ se é grande, a corrente não passa”.

Ora os dispositivos da pedagogia diferenciada, como aqueles que acima se mencionam, aumentam a probabilidade de que cada indivíduo ou cada grupo encontre, na hora certa, um “interlocutor disponível para assumir a situação e reorientar o trabalho”: o dialogo é o principio da observação formativa, da expressão das representações do aluno, da identificação dos obstáculos com os quais se depara e dos erros que comete” Perrenoud, (200p.73). Essas capacidades de diálogo, de observação formativa e de regulação dos processos individuais de aprendizagem inscrevem-se obviamente, segundo Perrenoud, na problemática das competências profissionais do professor.

CAPITULO 3- MATERIAIS E METODOS

METODOLOGIA

TIPO DE PESQUISA

Para realizar qualquer trabalho de investigação, existem opções metodológicas que constituem a base de sustentação do modelo da análise que se pretende, tanto quanto possível, de carácter científico. Trata-se de uma pesquisa descritiva. Segundo os objectivos desta pesquisa, é relevante trabalharmos com a modalidade estudo de caso, na análise das concepções dos professores de uma turma do 7ºano de uma escola secundária.

ESTUDO DE CASO

Certamente é investigando que se aprende a fazê-lo. Uma vez decidido e bem definido o tema e especificados os objectivos há que considerar a recolha da informação (o que se precisa de saber e porquê), procurando então qual a melhor forma de recolher dados e depois efectuar o seu tratamento (Bogdan & Biklen, 1994).

A maioria dos projectos de ciência de educação necessita de vários dados e usa várias formas de os recolher: análise documental, concepção e aplicação de questionário, da entrevista, observação, etc.

A abordagem adoptada e os métodos de recolha de informação seleccionados dependerão da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretende obter. Mas seja qual for o procedimento de recolha de dados que se adoptar deverá ser sempre examinado criticamente para saber da sua fiabilidade/viabilidade.

Este trabalho foi desenvolvido sob a forma de um estudo de caso (estudo detalhado de uma situação, isto é, como é que os professores de uma turma de uma escola secundária respondem as necessidades de uma pedagogia diferenciada na sala de aula) e, metodologicamente, numa perspectiva de investigação. A ideia desta investigação sociopedagógica, estudo de caso, é de compreender o que fazem as pessoas inquirindo-as no sentido etimológico do termo, e a recolha de dados deverá sustentar cabalmente a pesquisa.

A observação, recolha e análise de dados são a bases da investigação (Bogdan & Biklen, 1994). As principais características do estudo de caso são as seguintes:

1º Os estudos de casos visam a descoberta, devendo, por isso, o investigador estar atento a todos os elementos novos que surgem ao longo do estudo;

2º Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto” partindo-se do pressuposto de que se pretende uma apreensão mais completa do objecto, sendo necessário considerar o contexto em que se situa. O investigador deverá relacionar as acções, as pessoas, os comportamentos com situação específica em que ocorrem;

3º Os estudos de caso procuram retratar a realidade de forma completa e profunda, devendo o investigador revelar a multiplicidade de dimensões que existem num determinado problema ou acção;

4º Os estudos de caso usam variedades de fontes de informação, devendo o investigador recorrer a dados variados, ao cruzamento de informação e a formulação de hipóteses;

5º Os estudos de caso revelam uma experiência única específica e permitem “generalizações naturalistas”, pois embora não representem uma amostra representativa de alguma coisa, podem ser transpostos para outras situações mediante as necessárias adaptações;

6º Os estudos de caso procuram representar os diferentes e, às vezes, conflituosos pontos de vista presentes numa situação social;

7º Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Segundo Bogdan e Biklen, (1982 citado por Benavente, 1993 p.40) há vários estudos de casos qualitativos: estudo de organização histórica (concentra-se numa organização particular no tempo); estudos observacionais (o foco está numa organização particular, no caso concreto deste estudo, o professor da turma, tentando perceber como é ele responde a necessidade de uma pedagogia diferenciada na sala de aula); estudos de história de vida (o investigador procura obter uma narrativa pessoal); estudos comunitários (o foco é uma comunidade); estudos de análise situacional (estuda-se um acontecimento particular segundo os pontos de vistas de todos os participantes); estudos de microetnografias (dizem respeito a pequenas unidades de uma organização ou unidade específica);

De acordo com os autores citados, não sendo o estudo de caso, um estudo geralmente representativo de uma população determinada, a questão da generalização

deixa de ter relevância, visto que o interesse se volta para uma investigação profunda de uma situação específica. No caso presente está investigação pretende compreender como é que os professores de uma turma de uma escola secundária respondem às necessidades de uma pedagogia diferenciada na sala de aula.

SUJEITO DA PESQUISA

Os sujeitos de pesquisa são professores do ensino secundário que trabalhavam no ano lectivo de 2008/09 numa escola secundária situada no centro de Lisboa, são um conjunto dos professores pertencentes a uma turma dessa escola, um total de cinco professores.

O CORPO DOCENTE

O corpo docente é maioritariamente feminino (cerca de 75%). A maioria dos professores (63%) tem idade superior a 40 anos. O corpo docente é bastante estável, pois cerca de 30% trabalham na escola há mais de 15 anos e cerca de 15 % dos professores estão nela há mais de 5 anos.

O quadro de nomeação definitiva é constituído por 172 professores, dos quais apenas 136 estão em serviço efectivo na escola. Dos restantes, 35 estão destacados ou em situação de equiparação ao bolseiro, 2 estão em comissão de serviço docente. Todos os professores em cargos de gestão intermédia (coordenadores de departamento, coordenadores do ano e delegados de grupo) são profissionalizados.

OS PROFESSORES DA TURMA

Do conjunto dos professores da turma em estudo, seis são do sexo feminino e três do sexo masculino (estes são professores de educação física, tecnologias e Português). Dos professores da turma só um não faz parte do corpo docente da escola. Trata-se do professor de tecnologias, professor mais novo deste Conselho de Turma. Todos os restantes professores leccionam há mais de dez anos nesta escola e são, portanto, conhecedores da sua realidade e das mudanças que ocorrem em termos da população alvo. O professor de português faz parte da Assembleia de Escola. O professor de Educação Física é representante do desporto escolar. A Directora de turma em estudo é

professora de Geografia, e representante disciplinar, e lecciona nesta escola desde 1997/98.

OS SERVIÇOS DE APOIO EDUCATIVO

A equipa da constituição dos apoios educativos é constituída por duas docentes de apoios educativo, uma especializada na área da deficiência visual e outra na área de deficiência mental e motora. O serviço de Psicologia e Orientação Escolar integra uma docente especializada em orientação escolar.

A escola tem 12 funcionários nos serviços administrativos todos vinculados ao quadro da escola e 40 funcionários da acção educativa (3 são ajudantes de cozinha), 34 dos quais pertencem ao quadro. Dos restantes dois são contratados e dois estão em regime de substituição. A escola tem ainda dois guardas-nocturnos que pertencem ao quadro e dois seguranças do ministério, a maioria dos funcionários da acção educativa são do sexo feminino (cerca de 85%) e trabalham na escola, muito deles, há mais de 15 anos.

A idade média dos funcionários da acção educativa é elevada: 10 funcionários têm mais de 50 anos e apenas 9 têm idade inferior a 40 anos.

OS ALUNOS DA TURMA

A turma em questão iniciou o ano lectivo com vinte e um alunos, sendo onze raparigas e dez rapazes e terminou com dezassete alunos (nove raparigas e oito rapazes).

A idade média ronda os 16 anos. Quase a metade dos alunos vivem em famílias mono parentais e reconstituídas.

O meio socioeconómico é muito heterogéneo: cinco pais e mães possuem apenas a 9ª classe, seis mães e um pai o 12º ano, três mães a licenciatura, três das mães e um pai têm a formação profissional. Também as actividades são heterogéneas, duas mães fazem serviços de segurança, uma é paramédica e um é funcionário dos correios, outros bancários, registo notarial e funcionário de metro. Quinze alunos gastam cerca 30 minutos na deslocação casa escola.

No percurso escolar nota-se que cinco deles nunca repetiram e que dezassete já repetiram algum ano. Dos 17 alunos que chegaram ao final do ano lectivo, apenas quatro passaram sem nenhuma negativa. Seis transitaram com uma negativa, três transitaram com duas negativas. A participação, envolvimento no acompanhamento dos

educandos na escola revelou-se regular: metade dos encarregados de educação foi a reuniões ou ao atendimento com a directora de turma. O não envolvimento dos outros encarregados de educação permite-nos questionar sobre as suas razões: desinteresse pela vida escolar dos seus educandos, incompatibilidade dos horários de emprego etc.

CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR.

Situa-se no centro de Lisboa, foi criada no ano de 1977, dando resposta aos anseios da população local.

O corpo docente era constituído por 91 professores, leccionando os sétimos, oitavos (diurno e nocturno) e nono anos de escolaridade (apenas diurno). No ano lectivo de 1978/79, o número de turmas existente na Escola distribuía-se do seguinte modo: 14 turmas de 7º ano, 22 turmas do 8º ano, 9 turmas do 9º ano e 5 do curso nocturno.

No mesmo ano, foi aberto o quadro a 43 professores efectivos e foram requisitados 27.

Dez anos depois (1988/89) a escola tinha 3000 alunos, 220 professores e 51 elementos entre técnicos auxiliares de educação e pessoal administrativo.

Em 1999/2000 a escola sofre um decréscimo do número de alunos (que passa para 2010), possuindo 206 professores e 60 funcionários (administrativos e auxiliares de educação).

Comparativamente com os dados de 88/89, a diminuição do número de alunos na escola apenas se verifica nos cursos nocturnos, nos quais passa a vigorar o Sistema de Unidades Capitalizáveis (S.U.C.), mantendo-se, aproximadamente, o mesmo número de alunos dos cursos diurnos.

CARACTERÍSTICAS FÍSICAS

Em termos de edifício a escola foi construída de acordo com as concepções arquitectónicas da época: pavilhões de construção definitiva denunciando a estrutura construtiva, envolvidos por espaços arborizados, com espaços para estacionamento de automóveis e dois campos de jogos.

É construída por seis corpos: quatro com salas de aula, um de educação física e desporto e um administrativo.

Este último inclui os serviços de Direcção e administração, salas polivalentes para trabalho de direcção de turma e recepção aos encarregados de educação, sala dos alunos,

o bar, os serviços de Psicologia e Orientação Escolar, o Núcleo de Apoio Educativo e o Serviço de Acção Social Escolar.

Relembramos neste momento a questão de pesquisa e os objectivos da nossa dissertação.

QUESTÃO DE PESQUISA

Como é que os professores de uma turma de uma escola secundária respondem às necessidades de uma pedagogia diferenciada na sala de aula?

OBJECTIVOS

Geral:

Compreender se na prática docente os professores se preocupam em corresponder às diferenças dos alunos com uma pedagogia diferenciada.

Específicos:

- Verificar se o professor está sensibilizado para essa pedagogia;
- Reconhecer se na prática docente o professor se preocupa com as diferenças cognitivas e motivacionais dos alunos;
- Procurar descobrir como procura responder a essas diferenças com actividades adequadas.

Para apoiar esta problemática, apresentamos um enquadramento teórico com base em diversos autores.

TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO

De acordo com os objectivos definidos, será usado a entrevista semi-directiva com um conjunto de perguntas neutras que permitem uma resposta livre dos entrevistados. A matriz do nosso guião foi construída de acordo com o quadro teórico e os objectivos enunciados. Os atributos de pedagogia diferenciada acima incluídas serviram de base ao guião da entrevista. Uma primeira pergunta é: Dá atenção individualizada a cada aluno,

tratando-os de maneira diferente, consoante as necessidades? Mas o aprofundamento de problemática com base nos quadros teóricos orientou a elaboração do guião. Analisamos depois o conteúdo dessas entrevistas.

TÉCNICA DA ENTREVISTA

A entrevista tem como finalidade recolher dados da opinião para a caracterização da temática em estudo dos intervenientes no processo (Estrela, 1994). A grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade. Um entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos, sentimentos e situações que um inquérito nunca poderá fazer. A forma como determinada resposta é dada (o tom de voz, a expressão facial, a hesitação) pode fornecer informações que uma resposta escrita nunca revelaria.

Mas esta técnica também apresenta alguns inconvenientes. As entrevistas consomem tempo e são uma técnica subjectiva, havendo o perigo de ser parcial; a análise das respostas pode levantar problemas e a formulação das questões é sempre tão exigente nas entrevistas como nos questionários. Neste sentido, (Moser e Kalton, citados por Bell 1997 p.118), descrevem a entrevista como “uma conversa entre o entrevistador e um entrevistado que tem o objectivo de extrair determinada informação do entrevistado”.

A entrevista requer uma preparação cuidadosa e muita paciência. A sua preparação segue os mesmos requisitos, os mesmos procedimentos que os questionários: os tópicos tem de ser seleccionados, as questões a lançar reflectidas, os métodos de análise considerados, preparados e testados um plano. Também se terá de decidir o tipo de entrevista que mais provavelmente fornecerá a informação que necessita. Num extremo encontra-se a entrevista completamente formalizada, no outro a entrevista totalmente informal, cuja forma é determinada por cada entrevistador.

Sabe-se que quanta mais estandardizada for a entrevista mais fácil será agregar e quantificar os resultados. Uma entrevista estruturada pode adoptar forma de um questionário ou de umas listas que sejam completas pelo entrevistador e não pelo entrevistado. Há também necessidade de criar tópicos e dentro destes tentar “encontrar” as perguntas mais relevantes para abordar o tema que se pretende.

As entrevistas semi-estruturadas e conduzidas por um entrevistador engenhoso podem fornecer dados importantes. É necessário dar liberdade ao entrevistado para falar

o que é de importância central para ele, mas garantir que todos os tópicos considerados cruciais serão abordados. Deve-se também ter em conta a parcialidade do entrevistador e do entrevistado.

É sempre desejável que as transcrições das entrevistas sejam verificadas com o entrevistado, particularmente as afirmações que são usadas como citações directas no trabalho, no caso concreto deste estudo, depois da entrevista entregamos os entrevistados a transcrição para verificar se estão de acordo e se têm algo a acrescentar. Para se realizar uma análise de conteúdos e para identificar categorias é necessária gravação da entrevista e sua transcrição. Na correcção da transcrição, alguns entrevistados introduziram citações de autores.

Quanto ao local, ao tempo e ao estilo de entrevista, deve-se procurar um local apazível e uma hora sem preocupações e ter uma atitude educada; deve-se apresentar e explicar sempre o objectivo da investigação. Deverá ficar claro o uso que se fará da informação e a necessidade ou não das citações e pontos de vistas ficarem no anonimato.

A responsabilidade do termo da entrevista cabe ao entrevistador, que deve ter em conta que o tempo previsto não deverá ser ultrapassado.

As fases das entrevistas são quatro:

1ª Elaboração do guião, do qual constam os temas definidos, os objectivos e os princípios orientadores.

Realizada a entrevista (2ª fase), há que elaborar o seu protocolo (3ª fase), para a apreensão do conteúdo e a avaliação das possibilidades de análise. Numa quarta fase sublinha-se as afirmações que emergem do conteúdo e com base também nos termos do guião, é elaborado um quadro de categorias e subcategorias, tendo em atenção e a coerência, homogeneidade, exclusividade e exaustividade e as respectivas frequências, sendo sempre útil confrontar a análise com a opinião de outras pessoas.

PROCEDIMENTOS PARA RECOLHA E ANÁLISE DOS DADOS

Foi escolhida a escola secundária como instituição de ensino para aplicar o nosso instrumento (a entrevista). Realizou-se uma entrevista informal com os professores da turma, consultou-se as fontes documentais da escola, procedeu-se à observação da aula.

Numa primeira etapa foi aplicada uma entrevista informal que consistiu na aplicação de um guião de entrevista aos professores e procedeu-se ao tratamento habitual, ou seja,

registo em áudio e análise de conteúdo. Esta entrevista tinha como propósito verificar se os professores estão sensibilizados para essa pedagogia, se se preocupam com as diferenças cognitivas e motivacionais dos alunos e se respondem a essas diferenças com actividades adequadas. A entrevista foi realizada no dia 11 de Dezembro de 2008 (uma terça-feira). Previamente tinha sido elaborado um guião da entrevista aos professores e criado um conjunto de tópicos relevantes que se queriam abordar (cf. anexo nº 4). A entrevista decorreu durante cerca de uma hora numa sala pequena da referida escola de cidade de Lisboa, no período de manhã, e foi gravada em áudio. O professor foi informado da razão da entrevista e da sua confidencialidade. A princípio houve professores que não quisessem, mas depois de um breve esclarecimento, mostraram-se sensíveis.

Os conteúdos tratados foram sobre a pedagogia diferenciada. Os grandes objectivos da entrevista foram recolher informação sobre como é que os professores respondem à necessidade de uma pedagogia diferenciada na sala de aula.

Os objectivos específicos foram verificar se os professores estão sensibilizados para essa pedagogia, reconhecer se na prática docente os professores se preocupam com as diferenças cognitivas e motivacionais dos alunos e procurar descobrir como respondem a essas diferenças com as actividades adequadas. No final da entrevista os professores mostraram-se bem-dispostos por ter abordado questões tão pertinentes. Após a entrevista fizemos as transcrições das entrevistas foi verificada pelo entrevistado que corrigiu o conteúdo da mesma, particularmente as afirmações que foram usadas como citações directas no trabalho.

Em seguida fez-se a análise dos conteúdos e a categorização. Foram realizadas também observações da aula, pois tentámos contextualizar na prática tudo quanto os professores disseram na entrevista.

OBSERVAÇÃO

Segundo Bogdan e Biklen (1994), o investigador é um praticante em que abordagem qualitativa é um contributo para a reflexão sobre as suas práticas e para a sua optimização. Esta perspectiva tem subjacente o facto de se verem todas as pessoas, como possuidoras de potencial para mudarem e serem, elas próprias, agentes de mudança.

Um dos principais objectivos dos professores deve ser a análise da sua própria actuação. Portanto, a observação e a atenção às reacções dos alunos, são formas de melhorar a prática profissional (UNESCO, 1996), mas no caso concreto desta pesquisa, a observação da aula destinou-se a contextualizar as reflexões dos professores propostas em entrevistas.

Segundo Estrela (1994), o investigador para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar, ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas. Para Ferreira e Santos (2000), a observação é um meio de mediatizar o real que se pode inscrever num contínuo. Por intermédio desta, o investigador pode reduzir o risco de interpretações apriorísticas e obter uma melhor compreensão do contexto e da sequência dos comportamentos.

Estrela (1994) adianta ainda que esta técnica define-se em quatro grandes linhas a saber:

1º-Não é selectiva, o observador acumula dados.

2º-Preocupa-se com a apreensão de comportamento ou atitude no contexto em que se produziram.

3ºDeseja estabelecer biografias, formadas por múltiplas unidades de comportamento.

4ºFinalmente o principio da continuidade, de forma a assegurar uma observação correcta.

Faremos observação directa de aulas e observação indirecta, através de entrevistas, tendo por base estas linhas de orientação.

CARACTERIZAÇÃO DAS FONTES DOCUMENTAIS E DOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS.

Para esta investigação foram utilizadas várias fontes documentais da Escola: Lei de bases do Sistema Educativo (cf. anexo nº 1). Projectos educativos da escola visitada (cf. anexo nº 2) documento plurianual que formula as prioridades de desenvolvimento pedagógico.

Plano de actividade anual, que os professores entrevistados disseram que extraíram do manual (cf. anexo nº 3).

Para a caracterização da turma consultou-se as fichas preenchidas pelos alunos no início do ano lectivo na aula de apresentação da Direcção de turma.

Como técnica salientamos recurso a entrevista, que inclui o guião, a categorização e a análise, constituindo esta entrevistas uma parte significativa do corpus deste trabalho. Para terem validade terão que obedecer aos requisitos exigidos na sua aplicação, isto é, depois de realizada a entrevista deu-se ao entrevistado o texto de entrevista para ler e acrescentar o que não concordava.

CAPITULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS

QUADRO Nº 1

QUADRO SINTESE DA INFORMAÇÃO SIGNIFICATIVA RECOLHIDA.

Fizemos aqui este quadro para melhor compreensão da caracterização da turma.

Fontes técnicas de instrumentos	Informação Relevante
Ficha de caracterização da turma	• O local de origem dos alunos é diverso e o seu meio socioeconómico/académico familiar é heterogéneo, com estratos socioculturais diversos. • O ambiente sócio-familiar é pouco propiciador/ facilitador de um bom ambiente académico em alguns casos. • Não obstante a isso, constata-se uma grande ligação/ participação dos encarregados de educação com a escola. • Os principais problemas são absentismo e o abandono escolar, assim como repelência.

ANÁLISE DE CONTEÚDO

Ao longo do nosso trabalho procuramos perceber como é que professores de uma turma de uma escola secundária reagem a necessidade duma pedagogia diferenciada na sala de aula. Os objectivos específicos do nosso trabalho são: verificar se os professores estão sensibilizados para essa pedagogia e reconhecer se na prática docente os professores se preocupam com as diferenças cognitivas e motivacionais dos alunos e se procuram responder a essas diferenças com as actividades adequadas, para com base nestes dados tentarmos perceber este problema in loco. Para a realização da análise do

conteúdo do protocolo das entrevistas foram elaborados os respectivos quadros de análise dos dados recolhidos conforme os quadros que se seguem.

As ideias-chave encontradas no protocolo das entrevistas aos professores do Ensino Secundário (cf. Anexo nº4) foram agrupadas por categorias segundo a sua proximidade temática, atribuindo-se a cada uma delas uma designação, como se diz no quadro seguinte.

QUADRO Nº 2

Quadro de categorias de análise

- Percurso
- Atitude em relação à pedagogia diferenciada.
- Actividades desenvolvidas.
- Ajuda directa aos mais fracos.
- Estímulos aos melhores.
- Resposta a diferentes expectativas.
- Ajuda à dificuldades discursivas.
- Balanço dos conhecimentos adquiridos.
- Envolvimento dos melhores no auxílio aos mais fracos.
- Atenção às diferenças cognitivas.
- Análise intra e extra muros.
- A definição de cultura da escola e do contexto.

Nota:

Usamos as seguintes siglas:

E- entrevista (seguido de um algarismo de identificação).

R- resposta (com um algarismo localizado no texto da entrevista).

Passaremos de seguida a fazer a caracterização dos professores da turma (Português, Francês, Inglês, Geografia e Matemática), de acordo com as entrevistas efectuadas.

Professor de Português

Categorias	Indicadores
Percurso profissional	Licenciatura em filologia, mestrando em linguística há 14 anos. Outras formações para actualização, além de seminários de actualização, a concluir mestrado em Linguística.
Atitude do professor em relação à pedagogia diferenciada.	Atenção individualizada a cada aluno. Estratégia do ensino de maneira a atender as necessidades individuais de cada aluno. E1,R1, Leva cada aluno a descobrir por que razão errou. Analisa as causas do erro. E1,R2
Actividades desenvolvidas	Leitura modelo de modo a que cada aluno possa melhorar a sua pronúncia. E1, R3. Organiza ideias para a construção do texto, definindo primeiramente o texto. E1, R4. Os melhores resolvem o exercício explicam aos outros as funções de cada uma dessas categorias gramaticais na frase. E1, R14.

Estímulos aos melhores	
Ajuda directa aos mais fracos	Depois de explicar uma aula, caso alguns não tenham percebido, neste caso, dá uma atenção especial de modo que eles possam perceber a matéria E1, R7.
Resposta a diferentes expectativas	O professor deve ter a turma organizada, pois uma melhor organização e gestão da turma facilitará a aquisição de conhecimento e tornará mais flexível o currículo. Quanto maior for a exposição à língua portuguesa na sua vertente oral e escrita, maior é a capacidade na escrita. Deve criar condições na sala de aula para os alunos falarem em normas padrão, ler-lhes diferentes tipos de textos, fornecer-lhes materiais escritos para lerem. E1, R10.
Ajuda às dificuldades discursivas	O professor deverá ter em conta um variado conjunto de aspectos a saber: A comunicação oral é a primeira forma de comunicação que o aluno deve dominar. Deve-se encorajar a comunicação. Desenvolve a oralidade e a escrita. Faz a correcção da construção frásica. E1, R17.
Balanço dos conhecimentos adquirido.	Através da avaliação, pois a avaliação fornece as pistas necessárias à superação das dificuldades e aponta caminhos que propiciem aperfeiçoamento individual

	do aluno como ser responsável e interventivo. E1, R12
Envolvimento dos melhores no auxílio aos mais fracos.	Através de trabalho de grupo, a dinâmica do trabalho de grupo torna possível a cooperação dos diferentes códigos culturais dos alunos, porque a interacção social é relevante nas mudanças cognitivas dos alunos. E1, R13. Trabalho do grupo para completar espaços em branco com preposições e conjunções adequadas. Os melhores resolvem o exercício explicam aos outros as funções de cada uma dessas categorias gramaticais na frase. E1, R14 Ajuda de um colega para perceber o conteúdo global de uma história por um colega da turma. E1, 19
Atenção às diferenças cognitivas	Ao concretizar este objectivo o aluno desenvolve a habilidade de saber ouvir que é avaliada através do reconto oral. Em seguida fazem as correcções necessárias que deverão centrar-se fundamentalmente em aspectos do conteúdo da história. E1, R19, R20.
Análise intra e extra muros	O aluno é uma resultante de todo o meio em que vive e, portanto, interessará começar por analisar a sua micro-sociedade que por sua vez, é também resultado de políticas macro-deciddas para sociedades por vezes diferenciadas. E1, R21.
	A cultura da escola deve relacionar-se

A cultura da escola e dos contextos	com a sua interacção social que se relacione com valores e atitudes mais do que com conhecimentos e procedimentos, isto é, a formação pessoal do aluno não é simplesmente a transmissão dos conhecimentos. E1, R22.
--	--

Professor de Francês

Categorias	Indicadores
Percurso profissional.	Licenciatura em Língua Modernas variante Português/ Francês Estágios. De vez em quando formação local para actualização dos conhecimentos.
Atitude do professor em relação a pedagogia diferenciada.	Apenas quando justificar.E2,R1. . A cada aluno. E1, R2 À turma toda. E2, R4
	Trabalho de grupo porque alguns não só aprendem com professores mas também em interacção com os colegas.E2, R7.
Actividades desenvolvidas	Alunos formam frases com vocabulários novos. Lê aos alunos diferentes tipos de textos. E2, R8 Desenvolve nos alunos a capacidade de compreensão, os alunos ouvem o diálogo percebem-no para recontar. Se for o poema pode recitá-lo.E2, R14. Os alunos recontam oralmente uma história. Lê silenciosamente o texto e respondem oralmente às questões do texto.Põe a frase no presente na forma negativa e afirmativa. E2, R12

Estímulos aos melhores	Os melhores fazem outro tipo de exercício sob orientação do professor. E2, R5.
Ajuda directa aos mais fracos	Antes de começar a aula a conversa pode ser relacionada com o tema da aula ou uma canção que todos gostam e sabem cantar ou ouvem uma história no gravador relacionada com aula a ser dada. E2, R11. Ajuda os que responderam mal a chegar respostas certas. E2, R6.
Ajuda às dificuldades discursivas	Criar condições na sala para os aluno ouvir e falar em Línguas estrangeira. E2,R8. Os alunos fazem levantamento de vocabulários mais difíceis, constroem frases da sua autoria mas com sentido correcto. E2, R13.

Balanço dos conhecimentos	Através da avaliação formativa e sumativa. E2, R9.
Envolvimento dos melhores no auxilio aos mais fracos.	Os alunos fazem trabalhos em grupo, os mais fracos aprendem com os melhores e vice-versa.

Atenção às diferenças cognitivas	Desenvolve a capacidade de compreensão. Encoraja os alunos a recitar o poema E2, R14.
Análise intra e extra muros	Faz todo sentido perceber o outro lado da escola que são as famílias, a comunidade que também são a sua pertença. E2, R15.
A cultura da escola e dos contextos	Que a escola não seja apenas um lugar de transmissão de conhecimento, ela deve fazer a contracultura e a divulgação de tudo quanto se passa nela. E2, R16.

Professor de Inglês

Categorias	Indicadores
Percurso profissional.	Licenciatura em Línguas Modernas variante Português/ Inglês. Lecciona há 10 anos. Pequenas formações ligadas à Língua Inglesa.
Atitude do professor em relação a pedagogia diferenciada	Numa tentativa de dar resposta ao insucesso na disciplina de Inglês E3, R1. Acompanha o nível de cada aluno, caso haja um ou mais que não tenha percebido, não avança na matéria. E3, R2.
Actividades desenvolvidas	Para pôr as frases no presente na forma negativa, se os verbos forem “to be” e “to have” acrescenta-se not depois da forma verbal. E se for diferente de to be to have faz-se com os auxiliares do/does e not, salvo algumas excepções. Exemplos: I am a pupil. I am not a pupil. I have a book. I have not a book. She speaks Portuguese very well. She does not speak Portuguese very well. She buys a house. We buy a house. We do not buy a house. E3, R3.

Ajuda directa aos mais fracos.	Estratégia para suprir dificuldade aos mais fracos. E3, R4. Promove a auto-estima, principalmente dos mais fracos. E3 R11.
Estímulo aos melhores	São submetidos a outra actividade para não perturbarem à aula.E3, R6. Incentiva o espírito de inter-ajuda nomeadamente quando se trabalha em grupos heterogéneos.
Resposta a diferentes expectativas	Tarefas de acordo ao nível e que conseguem realizar permitindo-lhes participar no trabalho da aula. E3, R12. Para a construção de frases os alunos são aconselhados a fazerem frases curtas obdecendo a regra SV.(sujeito verbo) com complemento directo indirecto e circunstanciais mas que não sejam longas. E3, R16. .
Ajuda as dificuldades discursivas	É fundamental que os alunos prestem atenção à leitura feita pelo professor, escutar bem o diálogo para poder pronunciar as palavras correctamente, pois o aprendente da Língua estrangeira deve pronunciar imitando o falante nativo. O aluno faz a leitura individual e em grupo (leitura dramatizada em que cada um faz papel do sujeito do dialogo do texto). E3, R15.

Balanço dos conhecimentos adquiridos	Através dos testes ao longo e no fim de cada unidade temática. E3, R10.
Envolvimento dos melhores no auxílio aos mais fracos.	Estimula a auto estima dos alunos que têm expectativa muito baixa em relação ao seu desempenho. E3, R11.
Atenção às diferenças cognitivas	Depois de ler um diálogo o aluno faz o resumo das ideias chaves do diálogo. De seguida é convidado a fazer a exposição da síntese que fez respeitando o tempo acordado e evitando exposições longas. E3, R17
Análise intra e extra muros	É fundamental perceber que o aluno não é um ser isolado pois pertence a uma comunidade pequena ou grande com seus hábitos e costumes que pode determinar a sua maneira de ser. E3, R18.
Acultura da escola e dos contextos	Deve ser entendida na perspectiva socrática da educação, pois não só deve tornar aos alunos inteligentes, mas melhores. E3, R19.

Professor de Geografia

Categorias	Indicadores
Percurso profissional.	Licenciatura em geografia. Lecciona há 14 anos. Formações de curta duração em França.
Atitude do professor em relação a pedagogia diferenciada	Atenção individualizada àqueles que de facto necessitam. E4, R1. A cada aluno e a turma toda.
Actividades desenvolvidas	Quando pede aos alunos para desenharem o globo terrestre e identificar os pólos norte, sul, a linha do equador, hemisférios e semimeridiânos. Se a dúvida persistir pega no globo terrestre e volta a explicá-los detalhadamente até perceberem. Outra estratégia seria desenhar o globo terrestre no quadro e fazer as linhas que correspondem a cada pólo, hemisférios e semimeridiânos. Por exemplo no exercício: Observa o planisfério e completa o quadro com os respectivas coordenadas geográficas, isto é, referir-se aos lugares latitude e longitude. Todos resolvem o exercício e o que não souber aprende com o aluno que souber. E4, R11.

Ajuda directa aos mais fracos	Ajuda os que não perceberam a identificar os pólos, hemisférios e semimeridianos. E4, R6.
Estímulos aos melhores	Os melhores vão localizar no mapa os continentes atravessados pelo círculo polar ártico e meridiano. E4, R6
Resposta a diferentes expectativas.	Adopta as condições internas de aprendizagem como critério para sequenciar os conceitos e conduzir a aprendizagem de maneira mais fácil do que simplesmente transmitir conhecimentos.E4, R7
Ajuda às dificuldades discursivas.	Encoraja os alunos a participar, quer dando resposta à questões formuladas ou para dar a sua opinião acerca da aula.

Balanço dos conhecimentos adquiridos.	Através da avaliação considerando a progressão dos alunos ou seja tendo em conta o processo e não propriamente com base nas informações estatísticas. E4, R9.
Envolvimento dos melhores no auxílio aos mais fracos.	Aprendizagem em interacção é muito comum nas suas aulas, os alunos mais fracos aprendem com os melhores e vice-versa. E4, R10. .
	Os alunos aprendem através de objectos concretos. É concreto para o aluno aquilo

Atenção às diferenças cognitivas	que ele acredita que realmente existe e que é perceptível aos órgãos dos sentidos. Para aluno faz sentido aquilo que pela significação e importância por ele atribuída passa a fazer parte da sua realidade. E4, R14
Análise intra e extra muros	A família e o meio que a criança está inserida podem determinar o seu desenvolvimento. Conhecendo o seu meio torna mais fácil. E4, R16.
A cultura da escola e dos contextos	As constatações feitas as reflexões sobre a cultura da escola é preciso substituir a apreensão fragmentada da vida social, a que os alunos vêm sendo expostos, por uma compreensão globalizada da vida social. Os conhecimentos básicos que compõem uma estrutura de eixos geradores de conhecimento são instrumentos necessários para a organização do trabalho escolar, talvez assim formaremos sujeitos capazes de uma actuação consequente em sua realidade. E4, R17.

Professor de Matemática

Categorias	Indicadores
Percurso profissional.	Licenciatura em Matemática aplicada. Lecciona há mais de dez anos. Várias formações a nível da educação.
Atitude do professor em relação a pedagogia diferenciada.	Encontra diversas formas pelas quais os alunos aprendem particularizando as estratégias de solução de problemas as suas soluções. E5, R1. Acompanha os alunos de carteira em carteira encorajando-os a discutir e justificar a sua estratégia de solução de problemas. E5, R2.
Actividades desenvolvidas	Na leitura de números inteiros, se o número for grande para uma leitura mais fácil divide-se do lado direito ao esquerdo, sendo que os três primeiros algarismos correspondem a classe das unidades, os três segundo das dezenas e os três terceiros da centenas e por aí adiante. Na leitura de número decimal os alunos têm que saber identificar as décimas, centésimas e milésimas. E5, R3. Se os alunos forem confrontados com a seguinte questão: apresenta o teu raciocínio de forma clara, indicando todos os cálculos que tiveres de efectuar e todas as justificações necessárias sobre o problema: A Inês comprou uma miniatura do monumento ao Cristo Rei, que foi feita à escala de 1: 500. Na miniatura o monumento tem 23cm de altura. Consegues

	saber a altura real? O aluno tem que se referir a todos os procedimentos, isto é, um sobre quinhentos igual a 23 sobre X, até chegar a altura real do monumento que é de 11500cm.E5,R15
Ajuda directa aos mais fracos.	Por exemplo ao ajudar os mais fracos a calcular o valor numérico de uma expressão. E5,R7.
Estímulos aos melhores	Os melhores indicam as coordenadas dos pontos assinalados numa figura ou seja qual é a abcissa do ponto D e e a abcissa do ponto C. E5, R7.
Resposta a diferentes expectativas	Engaja os alunos em tarefas ricas e significativas de resolução de problemas, a ideia é que todos alunos devem ser auto-confiantes. Devem ser capazes de resolver problema de forma viável. Na sala de aula todos têm oportunidades de explorar vários tipos diferentes de problemas matemáticos. São encorajados a utilizar uma variedade de estratégias orientadas por ele. São encorajados a expor dúvida livremente e mesmo depois de esclarecimento por parte do professor E5, R8.
	Adverte aos alunos a prestarem mais atenção enquanto explica e esforça-se para os perceber e os poder ajudar no que for necessário. Os

Ajuda a dificuldades discursivas?	alunos com dificuldade de aprendizagem em matemática precisam de tempo considerável para compreender situações de problemas e construir estratégias. Também precisam de oportunidades correntes para explicarem as tarefas em formas que se coadunam com sua capacidade de aprendizagem. Sendo assim, os alunos mais fracos podem fazer descobertas e realizarem êxitos. E5, R9, R13.
-----------------------------------	---

Balanço dos conhecimentos adquiridos.	Através da avaliação. Os professores devem ser capazes de fazer com que a avaliação seja parte integrante da instrução. Aos alunos deve ser dado maior controlo da sua aprendizagem. A instrução passa a ser menos uma questão de seguir instruções ou imitar o que foi apresentado como modelo, mas sim encontrar suas próprias estratégias para resolver problema. E5, R10.
Envolvimento dos melhores no auxílio dos mais fracos.	No trabalho de grupo todos alunos são encorajados a trabalhar, dar opinião e aprender com colegas, aquilo que considera mais difícil. Todos os elementos do grupo são capazes de apresentar solução do grupo, sua estratégia de solução dentro do seu grupo de trabalho. Estas são oportunidades para os alunos com dificuldades de aprendizagem articularem o seu pensamento, mostram-se ajudando a aprender e a reter situações E5, R11.

Atenção às diferenças cognitivas	Encontra sentido no que aluno diz. Os alunos com dificuldades de aprendizagem ganham crédito juntos dos seus colegas, reportando perante a turma inteira o que aprende a partir da participação colectiva em trabalhos de grupo. Sessões de informação proporcionam oportunidades para os alunos com menos articulação aprenderem a partir dos seus colegas que de certa forma servem como papel modelo para o pensamento mais elevado. Exposições repetidas à experiência deste género estimula a probabilidade de os alunos com diferenças cognitivas descobrirem-se E5, R14.
Análise intra extra muros	Os alunos são pertença quer da comunidade quer da escola, a sua vivência é escola, família e bairro. Ao chegar a escola a criança já viveu o conhecimento da família, tendo portanto dominado os conhecimentos necessários para sobreviver, bem como os conhecimentos sobre o bairro em que se encontra vivendo. Por isso, na melhor das hipóteses, deve-se considerar aspectos internos e externos à escola. E5, R16
A cultura da escola e dos contextos.	Olhando para a cultura da escola, devia-se ter uma escola mais integrada na comunidade, mais rica em recursos humanos e materiais e com projectos educacionais mais diversificados. E5, R17.

ANÁLISE DA OBSERVAÇÃO DA AULA

Português

Tipo de interacção com os alunos	Competência na área de comunicação	Atitude do professor face à pedagogia diferenciada.
Boa relação com aluno e total abertura para questões de dúvidas. Constrói a convivência com os alunos.	Não tem dificuldade de dicção. Te uma voz audível.	Preocupa-se com as dificuldades individuais do aluno. Selecciona bem os objectivos e as tarefas escolares.
Incentiva o espírito de ajuda sobretudo quando se trabalha em grupos heterogéneos.	Coloca a voz de maneira que toda a turma ouve.	Uma aula bastante participada. Leva cada aluno a descobrir porque errou e ajuda-os a encontrar o caminho certo.
Promove a auto estima dos mais fracos principalmente dos alunos que se sentem mais dificuldades.	Tem vocabulário pouco rebuscado. Encoraja os alunos a comunicarem-se entre eles.	Os alunos participam de forma ordeira, isto é, pedem palavra para participar. Administra bem o tempo e o espaço.
Encoraja às participações constantes dos alunos		Quando pede os alunos para fazer uma composição ajuda-os a organizar ideias.
Leva os alunos a seleccionarem as informações principais de uma conversa ouvida, o que pode envolvê-los num diálogo com colegas ou com professor.		Anda de carteira em carteira a chamar atenção dos erros cometidos a nível da sintaxe semântica e morfologia. Os alunos treinam a capacidade de exprimir a sua opinião de ouvir e de respeitar a opinião dos outros.
		Sistematicamente faz o trabalho de grupo

		incentivando o espírito de equipa.
		Incentiva os alunos a a prática constante de leitura dos manuais escolares e de outro tipo de livros de forma a enriquecerem a sua cultura geral.

Francês

Tipo de interação com os alunos	Competência na área de comunicação e expressão	Atitude do professor face à pedagogia diferenciada.
Boa relação com aluno e total abertura para questões de dúvidas. Antes de começar às aulas ouvem uma canção.	Não tem dificuldade de dicção. Exprime em Língua francesa com fluidez. Encoraja os alunos a comunicarem em francês e escreverem também (frases simples).	Preocupa-se com as dificuldades individuais dos alunos. Na sala de aula ajuda os alunos a descobrirem respostas quanto às perguntas de interpretação do texto.
Incentiva o espírito de ajuda, os mais fracos aprendem com os melhores e vice-versa.	Às vezes antes de iniciar as aulas ouvem uma canção	Ajuda os mais fracos a formarem frases com vocabulários novos.
	Proporciona um diálogo franco, ajudando quer os mais fracos como os melhores	Encoraja os alunos a recitarem o poema e ajuda-os a pronunciarem bem as palavras.
Encoraja às participações constantes dos alunos		Depois de trabalhos de grupo os alunos lêem a síntese da exposição à turma. Desenvolve a capacidade de compreensão dos alunos. Eles ouvem o diálogo e recontam à turma.
Constrói a convivência com os alunos.		Sistematicamente fazem trabalhos de grupo.
		Segue o ritmo dos alunos.
		Seleccionava bem os objectivos e as tarefas.

Inglês

Tipo de interação com os alunos	Competência na área de comunicação	Atitude do professor face à pedagogia diferenciada.
Boa relação com os alunos, a aula de Inglês é uma das mais preferidas.	Não tem dificuldade de dicção. Te uma voz audível. Exprime com clareza os conceitos.	Preocupa-se com as dificuldades individuais do aluno.
Encoraja às participações constante dos alunos.	Esforça-se para os fazer entender. Os alunos são levados a escutar bem o diálogo para poder pronunciar as palavras com a devida pronuncia.	Não avança enquanto todos não perceberem um determinado assunto.
Preocupa-se com todos os alunos mesmo os mais distraídos.		Depois de explicar uma determinada matéria se a dúvida persistir muda de estratégia porque acha que pode ser erro de estratégia.
Construía a convivência com os alunos.		Na feitura de exercícios, o aluno que fizer bem resolve o exercício seguinte enquanto o professor ajuda os que não perceberam.
Sempre bem disposto.		O professor dá aos mais fracos tarefas que conseguem realizar. Encoraja o aluno a encontrar sua própria estratégia de resolução de problema e não propriamente imitar ao

		professor.
		Não se surpreendia com os imprevistos.
		Administra bem o tempo e o espaço escolar.

Geografia

Tipo de interacção com os alunos	Competência na área de comunicação	Atitude do professor face à pedagogia diferenciada.
Tem boas formas com os alunos. Constrói a convivência e aparenta-se sempre bem disposto.	Não tem dificuldade de dicção. Tem uma voz audível	Preocupa-se com a diferenciação pedagógica, considera-se que a aprendizagem dos alunos ocorre mais facilmente com maior rendimento quando se dá atenção individualizada aos que necessitam.
Incentiva o espírito de ajuda sobretudo quando se trabalha em grupos heterogéneos.	Coloca a voz de maneira que toda a turma ouve.	Tenta perceber os alunos e encontrar sentido na sua dúvida para o poder ajudar. Segue o ritmo da aprendizagem dos alunos. Uma aula bastante participada
Promove a auto estima dos mais fracos principalmente dos alunos que se sentem mais dificuldades.	Proporciona um diálogo franco, ajudando quer os mais fracos como os melhores	Preocupa-se com noção de valores e atitude do que simplesmente transmitir conhecimentos.
Encoraja às participações constantes dos alunos	Utiliza a linguagem corrente. É objectivo nas suas comunicações.	Dá ao aluno maior controlo da sua aprendizagem
		A aprendizagem em interacção é muito frequente nas suas aulas

		mas tem sempre em atenção formar grupos heterogéneos.
		Selecciona bem os objectivos e tarefas escolares.

Matemática

Tipo de interacção com os alunos	Competência na área de comunicação	Atitude do professor face à pedagogia diferenciada.
Boa relação com aluno e total abertura para questões de dúvidas. Construía a convivência com os alunos.	Não tem dificuldade de dicção. Te uma voz audível	Preocupa-se com as dificuldades individuais do aluno.
Incentiva o espírito de ajuda sobretudo quando se trabalha em grupos heterogéneos.	Coloca a voz de maneira que toda a turma ouve.	Uma aula bastante participada. Seleccionava bem os objectivos e as tarefas escolares.
Promove a auto estima dos mais fracos principalmente dos alunos que se sentem mais dificuldades.	Proporciona um diálogo franco, ajudando quer os mais fracos como os melhores	Os alunos participam de forma ordeira, isto é, pedem palavra para participar. Seguiu o ritmo dos alunos. Não se baralhava com os obstáculos.
Encoraja a participações constantes dos alunos	Dá maior ênfase ao diálogo e a colaboração entre os alunos	Dá ao aluno maior controlo da sua aprendizagem
Convida os mais fracos a participarem das aulas proporcionando-lhes a socialização.		Encoraja o aluno a encontrar sua própria estratégia de resolução de problema e não propriamente imitar ao professor. Leva os alunos a perceberem as teorias e regras subjacentes a

		resolução de cada exercício.
		Procura encontrar diversas formas pelas quais os alunos aprendem.
		Na sala de aula todos têm a oportunidades de explorar vários tipos diferentes de problemas matemáticos a utilizar uma variedade de estratégias orientado pelo professor.

A análise de conteúdos e observação que acabamos de efectuar permitiu-nos perceber as percepções dos professores do estudo de caso acerca da pedagogia diferenciada. Com estes resultados passaremos à fase de conclusão e recomendações seguindo a ordem sequencial das perguntas da entrevista, confrontando as respostas com as dos autores mais iluminados nesta matéria, procurando com essa confrontação ajudar o leitor a conduzir o seu raciocínio.

CAPITULO 5 – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O presente trabalho foi elaborado com intuito de tentar compreender como é que os professores de uma turma de uma escola secundária respondem às necessidades de uma pedagogia diferenciada na sala de aula. Neste trabalho procuramos verificar se os professores estão sensibilizados para essa pedagogia, se preocupam com as diferenças cognitivas, motivacionais dos alunos e respondem a essas diferenças com actividades adequadas.

UMA VISÃO OPTIMISTA

A ideia que os entrevistados têm da pedagogia diferenciada é uma visão optimista partilhada por todos, ou seja, vêm em cada dificuldade, uma oportunidade. A visão optimista mantém-se subjacente à ideia de que a pedagogia diferenciada ou antes a diferenciação pedagógica põe o acento na diversidade das práticas a empreender. A individualização designa, sobretudo, a adaptação delineada e pertinente dos percursos educativos às características, às possibilidades, às diferenças dos indivíduos, tal como diria Perrenoud, (1991, citado por Boal, Hespanha, et al., 1997 p.19).

Estas ideias estão bem patentes nas palavras dos entrevistados quando afirmam: “Ajudo o aluno a perceber por que razão errou e consequentemente encontrar o caminho certo” [E1, R2].

“Por exemplo numa aula de audição de gravador, para depois os alunos repetirem o que ouvem, aqueles que revelam dificuldades de pronúncia são acompanhados individualmente para suprirem essas dificuldades” [E2, R2].

“Na introdução de uma matéria nova, preocupo-me em acompanhar o nível de compreensão de cada aluno, caso haja um ou mais que não tenha percebido não avanço enquanto não os fizer entende” [E3, R2].

“Tento perceber o aluno e encontrar sentido na sua dúvida para o poder ajudar” [E4, R2].

“Acompanho os alunos de carteira em carteira na resolução de exercícios, encorajando-os a discutirem e a justificarem as suas estratégias de solução de problemas as suas soluções” [E5, R2].

Na escola de hoje, marcada por um público-alvo heterogéneo do ponto de vista cultural psicológico e social, é fundamental não se esquecer a mais importante e radical de todas, a diferença de indivíduo para indivíduo, ou seja, não devem ser tratados da mesma maneira como se de um se tratasse.

ATENÇÃO AOS MAIS FRACOS

A propósito a maioria dos entrevistados dão atenção individualizada sobretudo aos mais fracos enquanto orientam os melhores a fazerem outras actividades ligadas ao conteúdo da aula, pois em termos da aprendizagem a experiencia tem demonstrado com frequência que não se pode orientar um grupo de alunos e deixar outros à sua sorte:

“Enquanto oriento os mais fracos, os melhores desenvolvem outras actividades” [E1, R8].

“Os melhores fazem outros exercícios sob orientação do professor” [E2, R5].

“Os melhores são submetidos a outras actividades para não perturbarem a aula” [E3, R6].

“ ... não se pode orientar um grupo de alunos e deixar outros a sorte, enquanto oriento os mais fracos, os melhores desenvolvem outras actividades ligadas ao conteúdo a trabalhar” [E4, R6].

“Para melhor responder às necessidades de aprendizagem de todos os meus alunos com especial atenção aos mais fracos como diriam Trafton e Claus (1994), recomendo aos mais fracos um currículo mais amplo e mais equilibrado em contraste com um currículo mais tradicional. Um currículo mais amplo pode ser estabelecido utilizando instruções orientadas a problemas que incorporam uma ênfase maior no sentido numérico e no cálculo. Os mais fracos são convidados a participarem sempre nas aulas proporcionando-lhes a socialização” [E5,R6].

Nesta lógica os professores em estudo também sob o ângulo da desigualdade social perante a escola e a desigual assimilação de um mesmo conteúdo por parte dos alunos, desenvolveram um conjunto de acções na sala de aula a saber:

“Uma melhor organização e gestão das turmas facilitará a aquisição dos conhecimentos” [E1,R10].

“... tenho feito trabalhos de grupo porque alguns exercícios exigem, os alunos não só aprendem com professor mas também em interacção com os colegas” [E2, R7].

“Encorajo os alunos em tarefas ricas e significativa de solução de problemas [...] na sala de aula todos têm oportunidade de explorar vários tipos de diferentes de problemas utilizando variedades de estratégia” [E5, R8].

AS ESTRATÉGIAS

Os professores em estudo defendem as estratégias que utilizam na sala de aula, nomeadamente a aprendizagem cooperativa ao criar a interdependência positiva, facultam o desenvolvimento social e pessoal, a autonomia e a responsabilização:

“A dinâmica de trabalho de grupo torna possível a cooperação entre os diferentes códigos culturais dos alunos” [E1, R13].

“A própria língua estrangeira exige que se esteja em interacção para uma melhor aprendizagem” [E2, R10].

“Procuro incentivar o espírito de inter-ajuda nomeadamente quando se trabalha em grupos heterogéneos” [E3, R11].

“... a aprendizagem em interacção é muito comum nas minhas aulas, os alunos mais fracos aprendem com os melhores e vice-versa” [E4, R10].

“Nos trabalhos de grupos os alunos são encorajados a trabalhar, dar opinião, aprender com os colegas aquilo que consideram mais difícil. Todos os elementos do grupo são capazes de apresentar solução do grupo...” [E5, R11].

A análise dos resultados permitiu ainda identificar 3 dimensões em torno das quais se organizam implicitamente as estratégias:

1- Uma dimensão respeitante à dimensão discursiva que concorre para absorção dos conhecimentos.

“A iniciativa de os alunos comunicarem deve ser aceite e encorajada. O professor deve criar condições que favoreçam a aprendizagem” [E1, R11].

“...quanto maior for a exposição na língua estrangeira que está a aprender e fazendo pequenas traduções, maior é a probabilidade de sucesso na aprendizagem” [E2, R8].

“...os alunos prestam atenção à leitura feita pelo professor, escutam bem o diálogo para poder pronunciar as palavras tal e qual se ouve no gravador” [E3, R15].

“...todos são encorajados a participar quer dando resposta a uma questão formulada ou para dar a sua opinião acerca da aula” [E4, R8].

“... Esforço-me para perceber e ajudar no que for necessário” [E5, R9].

2-Os alunos devem ser motivados, isto é, a motivação pré-dispõe o aluno para absorção dos conhecimentos:

“Aprendizagens devem ocorrer sempre em situações de comunicação que motivem os alunos a participar, devem relacionar-se com um tema de actualidade” [E1, R15].

“Pode ser relacionada com aula uma canção que todos gostam e sabem cantar” [E2 R11].

“ÀS vezes a motivação relaciona-se com um tema da actualidade, o tema da aula ou com uma canção em Inglês do qual todos adoram” [E3, R13].

“...às vezes o aluno é que propõe o tema a debater” [E4, R12].

“Antes de entrarmos no conteúdo da aula do dia, os alunos fazem um resumo do que foi a aula anterior. Mas se houver um tema de interesse nacional ligado ao conteúdo da aula será abordado de forma orientada para não perderem o fio” [E5, R12].

3-Para os professores em estudo a absorção dos conhecimentos ou aspecto cognitivo é fundamental no processo ensino aprendizagem das crianças:

“Depois de ouvir à história, dirijo à turma perguntas sobre aspectos específicos da mensagem ouvida” [E1, R20].

“Desenvolve a capacidade de compreensão. Encoraja os alunos a recitar o poema” [E2, R14].

“Depois de ler o diálogo o aluno faz o resumo das ideias chaves do diálogo. De seguida é convidado a fazer exposição da síntese que fez” [E3, R17].

“Levo os alunos a perceber a matéria através de objectos concretos” [E4, R14].

“Sessões de informação proporcionam oportunidades para os alunos com menos articulação aprenderem a partir dos seus colegas” [E5, R14].

Apesar de os resultados sugerirem que os professores são sensíveis à pedagogia diferenciada, não se trata de um novo método que torne todos os outros obsoleto, talvez fosse necessário entendê-lo como a diferenciação pedagógica no contexto sala de aula, isto é, aplicação de variantes didácticas que melhor respondem a

diversidade dos alunos suprimindo assim procedimentos normalizados com que na rotina tradicional se pretende ensinar todas como se fossem um só.

Mas para Perrenoud, (1985, citado por Boal, Hespanha et al., 1997 p.38), é suposto que avaliação seja apoiada por uma pedagogia diferenciada, uma visão partilhada por professores em estudo quando afirmam que:

“A avaliação fornece por um lado as pistas necessárias à superação das dificuldades, que passa muito pela desmotivação do aluno que nem sempre é ajudado a conhecer e explorar todas as suas potencialidades, nem a desenvolver a atitude de auto-confiança e possibilidade perante a vida a par de um espírito de abertura ao novo e ao desconhecido, por outro, aponta os caminhos que propiciem o aperfeiçoamento individual do aluno” [E1, R12].

“A avaliação fornece pistas necessárias à superação das dificuldades do aluno, aponta caminhos a seguir para o aperfeiçoamento individual do aluno” [E2, R9].

“Através dos testes ao longo e no fim de cada unidade temática” [E3, R10].

“Através da avaliação considerando a progressão dos alunos ou seja tendo em conta o processo e não propriamente com base nas informações estatísticas” [E4, R9].

“... avaliação dá-nos elemento para a superação das dificuldades dos alunos, considerando o processo sem descurar o produto. Os professores devem ser capazes de fazer com que avaliação seja parte integrante da instrução” [E5, R 10].

As funções da avaliação são: seleccionar, diagnosticar, antecipar, orientar, certificar e regular um processo de desenvolvimento do conhecimento, da aprendizagem por parte da criança. Essas funções realizam-se de maneira complementar e indissociável e permitem orientar as tensões durante a aprendizagem. A questão em termos muito simples é: cada professor deve por si próprio traduzir o programa em normas de avaliação que permitam saber se os alunos assimilaram ou não determinada fracção de programa. Segundo Bourdieu, (1976, citado por Perrenoud, 1986 p.58), quanto mais o aluno captar o sentido e a utilidade da aprendizagem, tiver vontade de trabalhar, conseguir descodificar a mensagem pedagógica e comunicar com o professor, dispuser de pré-requisitos que lhe permita integrar as noções e informações novas reestruturando à um nível superior a sua organização cognitiva, mais a acção pedagógica atingirá o seu fim. O desenvolvimento da aprendizagem tal como a acção, são sempre o produto da interacção entre o sujeito e uma situação, sendo evidente que o sujeito não sofre

passivamente influências formadoras, mas se transforma através da sua própria actividade de organização da experiencia.

A INTERACÇÃO SOCIAL

A importância da vivência ao nível dos grupos das experiências de cooperação, intervenção e solidariedade, isto é, a interacção social, é relevante nas mudanças cognitivas dos alunos ao longo do seu processo de aprendizagem, pois os professores em estudo davam primazia ao trabalho cooperativo. Esse tipo de aprendizagem pela mediatização na incorporação de trocas e novas experiências na procura de soluções pode levar o aluno a descobrir-se:

“Como diz Egan (1992), uma aprendizagem com sucesso torna-se um processo através do qual se leva as crianças a projectar na realidade aquilo que elas melhor conhecem ao mesmo tempo que essa realidade é assimilada em termos das suas categorias conceptuais e morais de base” [E1 R16].

“... desenvolve a capacidade de compreensão ou seja, os alunos ouvem um diálogo devem percebê-lo e se necessário recontá-lo” [E2, R14].

“Depois de ouvir um diálogo, o aluno faz o resumo das ideias chaves do diálogo. De seguida é convidado a fazer exposição da síntese que fez” [E3, R17]

“... é concreto para o aluno aquilo que ele acredita que realmente existe, ignorar esse facto nos faz incorrer em erro ... Para o aluno faz sentido aquilo que pela significação e importância por ele atribuída passa a fazer parte da sua realidade” [E4, R14].

“Perceber o aluno e encontrar sentido no que ele diz. Os alunos com dificuldades ganham crédito junto dos seus colegas reportando perante a turma inteira o que aprenderam a partir da participação colectiva em trabalho de grupo” [E5, R14].

EFEITOS DE TRABALHO COOPERATIVO

Quanto aos alunos, eles parecem ter oportunidade de vivências positivas na escola, sobretudo nas actividades desenvolvidas em grupo. Como se sabe, a dinâmica de trabalho de grupos torna possível a cooperação entre os diferentes códigos culturais dos alunos, pois a relutância dos alunos de bom aproveitamento em cooperar com os alunos

com necessidades desaparece ao verificar que ao terem de formular em termos simples certas noções, estas se tornam mais claras também para eles próprios.

A julgar pelas respostas dos entrevistados e observação da aula, parecem indicar que o insucesso escolar não é uma fatalidade. As crianças não estão destinadas a ser boas ou más, pois tudo depende do funcionamento da escola, da sua interacção com o meio social, das características de cada criança e a competência de cada professor.

Deve-se salientar que as respostas das entrevistas, mais uma vez salientam que são poucas as crianças afastadas do sucesso educativo por falta de desenvolvimento intelectual e que pelo contrário, todas as crianças independentemente da origem social, cultural e económica, são capazes de aprender conteúdos complexos, desde que haja uma adequação da organização escolar das práticas pedagógicas adequadas às características dos alunos. Assinala-se ainda em relação às respostas das entrevistas que o facto dos professores serem sensíveis à diferenciação pedagógica, parecem indicar uma melhoria fruto das actividades e atenção individualizada desenvolvida.

Os resultados da presente investigação vêm de encontro às conclusões de vários autores, Leite (2003) & (Perrenoud, 1985, citados por Boal, Hespanha e tal., 1997 p.7), que assinalam que o sucesso do aluno não depende das suas capacidades individuais e do esforço despendido por cada aluno, contrariando assim a teoria dos dons ou da meritocracia, isto é, tudo depende do funcionamento da escola e da sua interacção com o meio social e das características de cada criança pois não se deve ignorar as situações diferenciadas dos alunos presentes na escola.

A variedade metodológica utilizada pelos professores vem reforçar a perspectiva integracionista, isto é, a integração do aluno na sala de aula do ensino regular é uma concretização da necessidade de atitude face ao ensino tradicional. Hoje exige-se cada vez mais à escola regular não só que deve promover a integração mas também se exige a responsabilidade pela adequação da resposta a dar a cada criança ou jovem que faça parte da sua comunidade educativa.

Os professores em estudo de caso assumiram-se não apenas como executores passivos dos programas por outro delineado, mas sim como intervenientes activos nos processos de inovação curricular contrariando assim o carácter injusto e empobrecedor que os princípios que orientam a assimilação ou homogeneização cultural transportam.

Na realidade, e como já atrás referia, a valorização de uma cultura única e as práticas de homogeneidade social penalizam determinados grupos e ao ignorar a riqueza

proveniente da diversidade impedem desenvolvimentos sociais que se afastam dessa cultura considerado padrão.

Parece assim confirmar-se, em função das respostas das entrevistas e da observação, que os professores em estudo encorajam a participação dos alunos, sobretudo dos mais fracos a participarem e engajar-os em tarefas ricas e significativas. [E1, R6; E2, R7; E3, R8; E4, R8; E5, R8].

Com base nas entrevistas e observação, ainda podemos deduzir que a diferenciação pedagógica pode ser solução para os inúmeros problemas com que se debate no espaço sala de aula. Muito embora os resultados sugerissem que os professores respondem às dificuldades dos alunos com uma pedagogia diferenciada tal não aconteceria se os professores não revelassem uma base científica sólida que do nosso ponto de vista em muito contribuiu para melhor desempenho da sua actividade profissional.

Como vimos os professores aplicam uma variedade metodológica, em procura de respostas à variedade das características dos alunos: [E1,R10; E2, R7; E3, R7; E4, R7; E5,R8]. Parafraseando Astolfi, (1995, citado por Duarte, 2004 p.35), esses professores desafiam a escola a encontrar um “saber vivo”, um saber construído através da problematização, um educador problematizador em oposição ao educador apenas expositivo.

As estratégias utilizadas pelos professores neste estudo de caso para responder às necessidades de uma pedagogia diferenciada na sala de aula envolvem, entre outras: situação de aprendizagem, situações-problema, objectivos obstáculos, gerir o programa segundo as características dos alunos. [E1, R10; E2, R7; E3, R8; E4,R7; E5, R8]. O envolvimento e a cooperação entre professores e os alunos, aluno/aluno com as diferenças e singularidades existentes, foi considerado fundamental pelos professores e confirmado em boa parte pela nossa observação. Tomar uma decisão de inovar foi também um factor importante para os professores no processo ensino aprendizagem e influenciou a diferenciação pedagógica porque além de mobilizar recursos, activou esquemas de conhecimento e de reconhecimento pessoal que, por sua vez, fortaleceram a auto-estima pessoal [E1, R13; E2, R10; E3,R11; E4, R10 E5, R11].

Nessa visão, os professores verdadeiramente revelam poder de criatividade, inventividade, criticidade, mobilidade e fazem uso de esquemas que permitam organizar o pensamento, as acções e condutas, através de variedade metodológica em função das necessidades dos seus educandos. Durante a observação da aula também pudemos

verificar que os professores administraram bem o tempo e o espaço escolar, o ritmo, os imprevistos, os obstáculos, seleccionavam bem os objectivos e tarefas escolares, doseavam os conteúdos, construíam a convivência, pois todos esses aspectos concorreram para um bom desempenho do aluno.

PROCEDIMENTO DOS PROFESSORES

Os professores mostraram-se preocupados com a articulação das diferenças numa proposta curricular diferenciada, para a qual foi necessária uma comunicação eficaz e significativa na sala de aula:

“... é preciso desenvolver a apreensão dos significados e dos objectivos das mensagens recebidas, isto é, é preciso aperfeiçoar a técnica de decodificação, a técnica de ouvir” [E1, R17].

“Experiências e estudos indicam que quanto maior for a exposição à língua estrangeira que se está a aprender e fazendo pequenas traduções maior é a probabilidade de sucesso na aprendizagem” [E2, R8].

“É fundamental que os alunos prestem atenção à leitura feita pelo professor, escutar bem o diálogo para poder pronunciar as palavras correctamente” [E3, R15].

Falo alto de maneira que todos possam perceber e aconselho o mesmo aos alunos.

“Todos são encorajados a participar, quer dando resposta a mesma questão formulada ou para dar a sua opinião acerca da aula” [E4, R8].

“Os alunos devem prestar mais atenção enquanto o professor explica e o professor esforça-se para melhor perceber o aluno e poder ajudar no que for necessário” [E5, R9].

Importa referir que fazer em sala de aula envolve antecipação, regulação e observação, procedimentos necessários para o planeamento de aulas. Assim, reconhecendo os mecanismos de exclusão existentes na praxe do ensino tradicional (ensinar a todos como se fossem um só), os professores em estudo propuseram estratégias que considerassem os alunos com suas características cognitivas e socioculturais. [E1, R19; E2, R14; E3, R14; E4, R14; E5, R14].

Esses professores consideram como fundamental uma prática reflexiva para fazer uma regulação no presente que oriente um trabalho futuro com os alunos e que permita as transformações desejadas. [E1, R10; E2, R7; E3, R8; E4, R7; E5, R8]. A constatação deste facto remete para ideia de que as dificuldades de aprendizagem na criança são ultrapassáveis. Parafraseando Merieu (2004), todas as crianças, todo o homem é

educável, aquele que não acredita na educabilidade dos seus alunos faria melhor mudar de ofício (p.38).

Os professores entrevistados apresentam duas visões dos problemas de aprendizagem: a primeira numa dimensão interna, de desenvolvimento do sujeito, e a segunda, vista como uma questão externa, conhecida ou desejável para os outros, consubstancia que para se definirem os pontos positivos e fragilidades da escola essa deve ser analisada tendo em conta os aspectos internos e externos: E1, R21; E2, R15; E3, R18; E4, R16; E5, R16.

Sendo assim, os professores em geral, reconhecendo esses enquadramentos, podem pensar as dificuldades de aprendizagem da criança e adoptar os procedimentos de intervenção pedagógicos mais adequados, tal como teriam feito os professores em estudo.

Os professores em estudo parecem utilizar a metáfora da viagem, do labirinto, para analisar o processo de aprendizagem na criança, por isso interessaram-se cada vez mais por analisar as necessidades, o inventário das competências adquiridas e a adquirir, o aconselhamento individualizado das progressões, a avaliação formativa, a construção dos dispositivos didácticos diversificados e flexíveis que promovam o desenvolvimento de cada aluno com as suas diferenças, uma visão que vai de encontro à de Perrenoud, (1995) E1, R12; E2, R9; E3, R10; E4, R9; E5, R10]. Essa opinião é também defendida por Silva (2006), pois para este autor, a escola, assim, é um lugar politico-pedagógico que contribui para a intersecção da diversidade cultural que a circunda e a constitui, sendo espaço de significar, de dar sentido, de produzir conhecimentos, valores e competências fundamentais para formação humana do que ensinam e dos que aprendem.

Para isso, observações, reflexões, consultas com colegas são bem-vindas como elementos que podem promover acções favoráveis ao trabalho docente e à aprendizagem. Por isso, o relacionamento implica envolver-se, responsabilizar-se, cooperar, cuidar e conviver com outros, gerando autonomia no desenvolvimento da criança durante a aprendizagem. Como diz Nisbet, (1989, citado por Boal, Hespanha et al., 1997 p.19), a interacção social, a cooperação dos bons com os mais fracos promovem a auto-aprendizagem, tornando o aluno autor do seu processo de crescimento intelectual. Qualquer pessoa que tenha realizado um estudo de observação concordará certamente com afirmação de Nisbet (1997 p.141) de que observação não é uma opção fácil. O planeamento e a condução cuidadosa desse tipo de estudo são essenciais e é necessária alguma prática para tirar máximo partido desta técnica.

Tal como diz Nisbet (1980 citado por Bell 1997 p.39), a observação directa pode ser mais fiável do que o que as pessoas dizem em muitos casos. Pode ser particularmente útil descobrir se as pessoas fazem o que dizem fazer ou se comportam da forma como afirmam comportar-se. No caso concreto desta pesquisa, a observação da aula destinou-se a isso, ou seja, contextualizar as reflexões dos professores propostas em entrevistas. A observação da aula levou-nos a concluir que há aspectos com os quais todos esses professores se preocupam: interacção social, competência comunicativa e atitude face à pedagogia diferenciada.

No que concerne a interacção social, com análise da observação constatámos que todos esses professores criam oportunidade para que as crianças mantenham interacções positivas e se envolvam em projectos com motivação crescente, incentivam as crianças a manter interacções com os pares e a envolver-se em projectos com outras crianças. Organizam momentos de reflexão e interacção para que as crianças confrontando opiniões e sentimentos, percebam a fala como instrumentos de regulação social, para argumentar negociar planear e tomar decisões, constroem convivência com alunos, incentivam o espírito de ajuda sobretudo quando trabalham em grupos heterogêneos, promovem a auto aprendizagem dos mais fracos principalmente dos que se sentem mais dificuldades, encorajam a participação constantes dos alunos. A aprendizagem em interacção é muito frequente nas suas aulas.

No que toca a competência comunicativa, os professores em estudo promovem e alimentam o discurso oral em diferentes situações, a partir de experiências significativas, para que as crianças comuniquem e percebam que a sua fala é ouvida e valorizada pelos outros; explicitam o seu pensamento e vão progressivamente organizando o discurso e a narrativa, promovem tempo para contar histórias para que as crianças desenvolvam a atenção e a imaginação adquirindo em simultâneo a estrutura da narrativa. Não têm dificuldade de dicção, têm voz audível, colocam a voz de maneira que toda a turma ouve, usam vocabulário pouco rebuscado e encorajam os alunos a comunicarem-se entre eles.

Quanto à atitude face à pedagogia diferenciada, todos esses professores seleccionam bem os objectivos e as tarefas escolares e seguem o ritmo dos alunos. Em alguns casos encorajam o aluno a encontrar a sua própria estratégia de resolução de problema, nas suas aulas todos têm a oportunidades de explorar vários tipos diferentes de soluções de problemas. Valorizam os comportamentos e atitudes adequadas das

crianças promovendo o respeito pelo outro. Tentam perceber o aluno e encontrar sentido na sua dúvida para o poder ajudar.

Parece-nos relevante referir a importância da cultura da escola, pois para a maioria dos entrevistados, mais do que olhar para aspectos físicos ou organizacionais, deveríamos olhar sobretudo para a cultura da escola. Uma escola que seja mais integrada na comunidade, com uma dimensão mais humana, mais rica em recursos humanos, materiais e com projectos educativos próprios e diversificados. A interacção social constitui um elemento fundamental da construção do conhecimento e da definição das identidades e é aqui que está o ponto forte da escola, directamente relacionado com os valores e atitudes em que mais dificilmente a escola poderá ser substituída nas suas funções e menos na transmissão dos conhecimentos ou no desenvolvimento de capacidades.

Estamos conscientes de que não aprofundámos todos os aspectos que a complexidade da temática deste estudo impõe por razões do fraco domínio da mesma (pedagogia diferenciada) por parte de alguns professores em estudo e devido à especificidade de algumas das disciplinas que os mesmos leccionam. É também evidente que há aspectos menos conseguidos relativamente às entrevistas aos professores deste estudo. Por isso ousamos concluí-lo com apresentação de algumas sugestões que se nos afiguram pertinentes para a definição de estratégias que possam possibilitar um estudo futuro.

ASPECTOS POSITIVOS E LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Ainda assim, apresenta-se um balanço das características positivas e de limitações do presente estudo, bem como algumas sugestões de pesquisas futura. Um estudo de caso é como refere Elliott (1997), ao tratar de casos empíricos num contexto quotidiano, um método que permite ao professor actuar e reagir em relação a uma situação particular, necessitando de a compreender na sua especificidade, fornecendo-lhe assim uma referência e orientação geral.

No que concerne a aspectos positivos do trabalho apresentado, destaca-se, em primeiro lugar, o facto de constituir um esforço no sentido do aumento da compreensão da problemática da diferenciação pedagógica por parte dos professores de uma escola secundária. Isto é, através das entrevistas (cf. anexo nº4) pudemos concluir que os professores em estudo parecem sensíveis a esta pedagogia.

Dentre as limitações que o estudo apresenta, a mais significativa diz respeito ao facto de ser realizado junto de uma amostra de conveniência constituída por cinco professores de uma escola secundária e, como tal, os resultados encontrados não poderem ser generalizados ou tomados como representativos dos professores portugueses em geral. Seria importante proceder a estudos de âmbito mais lato, em que trabalharemos no futuro. Mas a nossa análise procura apresentar alguns aspectos do pensamento e de prática dos professores inquiridos quanto à problemática de pedagogia diferenciada e propô-las à consideração de outros investigadores e dos professores. É uma modesta contribuição para uma problemática muito importante para uma escola que todos reconhecemos em crise.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- Astolfi, J. (1992, 1995). *L'école pour apprendre* .Paris : ESF Editeur.
- Ainscow, M., Porter, G., Wang. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa : Instituto de Inovação Educacional. 1ª Edição
- Barroso, J. (1995). *Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)* Lisboa: Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. Cadernos de Organização e Gestão Escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva . 4ª Edição.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva . 1ª Edição.
- Benavente, A. (1990). *Análise social. Insucesso Escolar no contexto Português Abordagens Concepções e Políticas*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, xxv, 108-109, 715-731..
- Benavente, A. (1993). *Mudar à escola, mudar às práticas*. Um estudo de caso em educação Ambiental. Lisboa: Escolar editora.
- Benavente, A. (1998). *Dos obstáculos ao Universo Simbólico dos Professores Mudança e Resistência à mudança. Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*. Org. Stephan Stoer, Porto: Ed. Afrontamento.
- Boal, M. Hespanha, M & outros (1997). *Educação para todos: Para uma Pedagogia Diferenciada*. Editorial do Ministério da Educação. 1ª Edição
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Cadima, A. Gregório, C. et al., (1997). *Diferenciação pedagógica no Ensino Básico: Alguns Itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. 1ª Edição.

- Canário, R., Alves, N., & Rolo, C. (2004). *Análise Social. Escola e exclusão social: das promessas às incertezas*. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, xxv, 981-1010.
- Canário, R. (1996). *Os estudos sobre a escola: Problemas e perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Cortês, L. & Pacheco, N.A. (1991). *O Conceito de Educação Intercultural*. In *Inovação*; 4, nº 23 (pp. 33-43).
- Duarte, J.B. (2004). *Pedagogia diferenciada para uma aprendizagem eficaz*, Revista Lusófona de Educação, 2º 4.
- Duarte, J.B. (s.d). *Da uniformidade à diversidade metodológica ou diferenciação Pedagógica numa escola para todos*. Site: UID-OPECE
- Elliot, J. (1997). *La investigación acción en educación (3ª ed)* Madrid :ediciones Morata, S.L.
- Esteve, J. (1995). *Mudanças sociais e função docente*. In *A Nóvoa, Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores (4ª ed)*. Porto: porto Editora
- Fernandes, E. (1983). *O Aluno e o Professor na Escola Moderna*. Porto: Porto: Tcnilivro, Lda.
- Ferreira, S. F. & Santos, M.R. (2000). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender (3ª ed.)*. Porto: Edições Afrontamento.
- Formosinho, J. (1992). *Concepções de Escola na Reforma Educativa*. In *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas*. Porto: SPCE.
- Leite, C. (2003). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Coleção em Foco. Edições Asa. 4ª Edição.
- Marchesi, A. (2001). *A Prática das escolas inclusivas*. Em D. Rodrigues (Org), *Educação e Diferença – Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: porto Editora.
- Meirieu, Ph (2004). *Faire l'école, faire la classe*. Paris : ESF Editeur
- Meirieu, Ph (1989b). *Apprendre...oui, comment ?* Paris : ESF Editeur
- Novoa, A. & outros (1992). *As organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote/IEE.

- Perrenoud, P.(1986). *Avaliação formativa num ensino diferenciado: Actas do colóquio realizado na universidade de Genebra*. Academia de Suíça de Ciências Humanas.
- Perrenoud, P.(1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Edição original. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P.(2000). *Pedagogia Diferenciada. Das intenções à Acção*. Porto Alegre:Artmed.
- Porter, G.(1997). *Organização das Escolas : Conseguir o Acesso e a Qualidade através da inclusão*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Resnick, L. B(1987). *Education and Learning to think* . Washignton D.C.National Academy Press.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença: valores e praticas para uma educação inclusiva .:* Porto Editora.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a Gestão do currículo – perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Sampaio, D. (1997). *A cinza do tempo* . Lisboa : Editorial Caminho .
- Silva, J. (2006). *Avaliação do Ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: Em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre
- Stake, R. E. (1998). *Investigation com estudo de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- UNESCO (1996). *Conjunto de Materiais para a formação dos professores –As necessidades especiais na sala de aula* .Lisboa : Instituto de Inovação Educacional .
- Warnick , C. (2001). *O apoio as escolas inclusivas. Em Rodrigues (Org), Educação e Diferença -valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: porto Editora.

ANEXOS:

ANEXO 1.

Decreto-Lei nº319/91 de 23 de Agosto (Lei de bases do sistema educativo).

Artigo 2º

Princípios gerais

1 - Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República.

2 - É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

3 - No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis, tendo em conta, designadamente, os seguintes princípios:

a) O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas;

b) O ensino público não será confessional;

c) É garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas.

4 - O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.

5 - A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

Subsecção II

Ensino secundário

Artigo 9º

Objectivos

O ensino secundário tem por objectivos:

- a) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa;
- b) Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística;
- c) Fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação;
- d) Formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura portuguesa, em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional;
- e) Facultar contactos e experiências com o mundo do trabalho, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola, a vida activa e a comunidade e dinamizando a função inovadora e interventora da escola;
- f) Favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho;
- g) Criar hábitos de trabalho, individual e em grupo, e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança.

Anexo 2. PROJECTO EDUCATIVO DA ESCOLA VISITADA

Princípios orientadores e problemas prioritários.

- ser capaz de proporcionar as aprendizagens necessárias a uma justa integração social, conferindo conhecimentos e desenvolvendo competências;
- garantir a todos os alunos um percurso escolar que assegure o cumprimento da escolaridade obrigatória e a preparação para a vida profissional e para o exercício da cidadania, sem transformar as diferenças em desigualdades;
- fomentar a autonomia para responder de forma útil e responsável aos desafios do quotidiano (prestando um serviço público de educação);
- ser disciplinada, clarificando junto dos seus membros um conjunto de normas que regulem a convivência e permitam criar um espírito de trabalho, cooperação, respeito mútuo, responsabilidade e liberdade;
- ser organizada e coesa, através de uma boa planificação curricular e coordenação pedagógica, que possibilitem uma articulação eficaz;
- ser humanizada e geradora de consensos, através da criação de um bom clima relacional entre todos os intervenientes da comunidade educativa, criador de dinâmicas que levem a bom termo os projectos comuns.

Problemas Prioritários:

- excesso de alunos;
- insucesso escolar e abandono;
- indisciplina e agressão;
- desenvolvimento curricular desarticulado;
- desinteresse dos alunos;
- falta de resposta adequada aos alunos.

Objectivos Pedagógicos:

- promover o sucesso escolar/educativo;
- promover a disciplina na escola;
- prevenir o abandono escolar;
- organizar respostas adequadas para os alunos com mais dificuldades;

- promover a articulação curricular através da cooperação entre os alunos;
- criar um clima de escola privilegiando as relações humanas.

Relação Escola-Meio:

A escola está localizada numa zona urbana

Predominantemente habitacional. Desta forma, tem uma segurança acima da média em termos de tráfego rodoviário e pedonal.

Parceiros Educativos da Escola:

Associação de Residentes, Centro Cultural, Junta de Freguesia e Associação de Pais e Encarregados de Educação.

**ANEXO 3. PLANO DE ACTIVIDADE ANUAL QUE OS
PROFESSORES ENTREVISTADOS ME DISSERAM QUE
EXTRAÍRAM DOS MANUAIS.**

Português

Francês

Inglês

Geografia

Matemática

Anexo 4. GUIÃO DA ENTREVISTA AOS PROFESSORES

Tema: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA SECUNDÁRIA ACERCA DA PEDAGOGIA DIFERENCIADA.

Contextualização da entrevista

Professores de uma escola secundária situada no Centro de Lisboa, um total de cinco professores.

A entrevista decorreu numa sala que serve de apoio as pequenas actividades dos professores.

Objectivos gerais:

- Compreender se na prática docente os professores se preocupam em corresponder as diferenças dos alunos com uma pedagogia diferenciada;
- Verificar se os professores estão sensibilizados para essa pedagogia;
- Reconhecer se na prática docente os professores se preocupam com as diferenças cognitivas e motivacionais dos alunos.
- Procurar descobrir como procuram responder a essas diferenças com as actividades adequadas

Tipo de entrevista: semi-directiva

Antes de iniciar a entrevista foi pedido autorização para efectuar a gravação da mesma.

Entrevistado: professores da turma

Objectivos específicos

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Formulário para as perguntas	Observações
A Legitimação da entrevista Motivação do entrevistado	Legitimar a entrevista de modo que ela seja pertinente, necessária e oportuna; Motivar o entrevistado; Garantir a confidencialidade da entrevista Acordar os termos da utilização posterior da informação recolhida.	Expor motivo da entrevista; Trabalho final do curso Mestrado em Ciência da Educação; Recolher dados que permitam compreender se o professor está sensível ou não a essa pedagogia	Entrevista Semi-directiva Pedir para gravar a entrevista.
Perfil do entrevistado	Recolher dados acerca da experiência profissional.	Formação dos professores Formação anterior com alunos do mesmo nível de ensino.	Não ser intrusiva nem pedir informações, demasiadas precisas; Tratar o entrevistado com a delicadeza.
Caracterização do	Recolher	Tipo de	Não causar situações

perfil genérico do professor	informação que permita compreender se o professor é sensível a esta pedagogia.	interacção que estabelece com os alunos;	verbais ou expressivas ou embaraçosas
Interacção inclusiva	Criança quanto à aceitação e pertença de grupo	Competência na área discursiva e motivacional; Competência nos aspectos cognitivos Competência para ultrapassar as diferenças cognitivas dos alunos.	mostrar disponibilidade e saber ouvir. Manter uma postura serena sem deixar transparecer qualquer expressão facial embaraçosa.
Sugestões sobre medidas a adoptarem para melhorar o perfil actual	Recolher dados que permitam delinear às estratégias utilizadas e o seu nível de eficácia.	Comportamento inicial; Comportamento actual; Estratégias que se mostraram eficazes.	Saber ouvir. No final, agradecer a colaboração e tempo dispensado.

GUIÃO DE ENTREVISTA

Dia da entrevista: 11 de Dezembro de 2008

Hora: 9h 30 -10h 30

Local: sala dos professores.

Entrevista ao professor de Português

Professor de Português é licenciado em filologia

Mestrando em Linguística.

E- (entrevistador).

P- (professor de Português).

Entrevista-1

Em primeiro lugar quero agradecer-lhe a disponibilidade para esta conversa. Esta entrevista insere-se num trabalho que me propus realizar sobre concepções de professores acerca da pedagogia diferenciada, no âmbito de Mestrado em Ciência da Educação. O sigilo e a confidencialidade são garantidos. Dá-me licença que grave a entrevista?

P1-E- Dá atenção individualizada a cada aluno, tratando-os de maneira diferente, consoante as necessidades?

R1-P- Sim, particularizo as estratégias do Ensino de forma a atender as necessidades individuais de cada aluno.

P2-E- Como?

R2-P- Mais do que transmitir conhecimentos, levo cada aluno a descobrir porque razão ele errou e com ele analisar a causa do erro cometido. Ajudo-o a encontrar o caminho certo.

P3-E- Dê exemplos concretos.

R3-P- No ensino da leitura há alunos que revelam problema de dicção, para resolver este problema, faço uma leitura modelo que consiste numa leitura pausada, fluente em que tento pronunciar correctamente as palavras de forma a que cada um possa melhorar a sua pronúncia.

P4-E- Em que momento?

R4-P- Quando peço aos alunos para fazerem uma composição, ajudo-os a organizar ideias para a construção do texto, isto é, define-se primeiramente o tema e fala-se posteriormente da sua vantagem e desvantagem. Depois de corrigir a composição, tenho por hábito, andar de carteira em carteira, chamar atenção dos erros cometidos quer a nível de sintaxe, semântica e morfologia.

P5-E- À turma toda?

R5-P- Sim, sobretudo quando se trata da introdução de uma matéria nova, quando depois de explicar uma matéria verifico que a turma toda não percebeu.

P6-E- A um grupo de alunos?

R6-P- Sim, depois de explicar uma matéria, se houver um grupo de alunos que não perceberam, ajudo esse grupo a superar essas dificuldades, enquanto os outros colegas realizam outro trabalho ligado ao tema em questão.

P7-E- A cada aluno?

R7-P- Sim, isto é, depois de explicar uma aula, caso alguns alunos não tenham percebido, neste caso, tenho que dar uma atenção especial a cada um desses alunos de modo a que eles possam perceber a matéria, enquanto isso, oriento outros colegas a desenvolverem outra actividade.

P8-E- Nesse tempo, enquanto ajuda os mais fracos, o que convida outros alunos melhores a fazerem?

R8-P- Enquanto ajudo os mais fracos, oriento os melhores a desenvolverem outras actividades.

P9-E- Podia dar-me alguns exemplos.

R9-P- Após às resposta às questões do texto, ajudo os que responderam mal a descobrirem as respostas certas enquanto os outros fazem as correcções necessárias, ou seja, com ajuda de um dicionário vão corrigindo os erros ortográficos.

P10-E- Como é que dá resposta às diferentes necessidades e expectativas no contexto sala de aula?

R10-P- O professor deve ter uma turma organizada porque uma melhor organização e gestão da turma facilitaria a aquisição de conhecimentos. Para dar uma melhor resposta à prática pedagógica no contexto sala de aula, por exemplo, no que toca ao processo ensino aprendizagem da oralidade, da leitura e da escrita, segundo Gonçalves e Diniz(2005), a experiência e os estudos indicam que quanto maior for a exposição à língua Portuguesa, nas sua vertentes oral e escrita, maior é a probabilidade de sucesso

na aprendizagem. Assim, criar condições na sala de aula para os alunos ouvirem e falarem em norma padrão, ler-lhes diferentes tipos de textos, escrever no quadro, fornecer-lhes materiais escritos para lerem em casa, programar as actividades para os alunos escreverem são algumas iniciativas que o professor deve tomar para que se possa proporcionar à criança as formas de comunicação e o contacto assíduo com elas, processo que vai despertar nela mecanismo internos de extrema importância na formação e desenvolvimento dos esquemas mentais que lhe dão acesso a compreensão das mensagens.

P11-E- Quais são os aspectos a terem em conta para se ultrapassar dificuldades de carácter discursivo?

R11-P- A propósito como advertem Gomes et al.(1991), no processo ensino aprendizagem da língua portuguesa, o professor deverá ter em consideração um variado conjunto de aspectos a saber:

- a comunicação oral é a primeira forma de comunicação que o aluno deve dominar;
- a iniciativa de os alunos comunicarem deve ser aceite e encorajada;
- o professor deve criar condições que favoreçam a aprendizagem, através do treino sistemático da oralidade da leitura e da escrita;
- as actividades propostas, possibilitam o uso integrado das capacidades de ouvir, compreender, falar, ler e escrever;

P12-E- Como faz o balanço dos conhecimentos adquiridos por cada aluno, isto é, do caminho percorrido e do que falta percorrer ?

R12-P- É claro que para gerir os progressos individuais no interior de um ciclo de estudos é preciso definir com precisão os saberes e o saber fazer, logo a avaliação assume um papel primordial, como instrumento verdadeiramente regulador e potenciador da aprendizagem, que realiza em interacção com o meio. A avaliação fornece por um lado, as pistas necessárias à superação das dificuldades, que passa muito pela desmotivação do aluno que nem sempre é ajudado a conhecer e explorar todas as suas potencialidades, nem a desenvolver, nomeadamente, atitude de auto-confiança e possibilidade perante a vida, a par de um espírito de abertura ao novo e ao desconhecido. Por outro, aponta caminhos que propiciem aperfeiçoamento individual do aluno, como ser responsável e interventivo, uma vez diagnosticadas todas as condições e encontrada a forma de as anular ou reduzir. Considerar avaliação nesta perspectiva significa defender uma postura de avaliação em que se valoriza o processo sem se descurar o produto, ou seja objectivo último da aprendizagem. Mas objectivo que só é devidamente

alcançado quando o caminho ou processo assenta em alicerces bem estruturados. E significa, antes de mais, considerá-las (in)formativa, ou melhor dizendo formadora.

P13-E- Procura envolver os alunos dotados de mais capacidades no sucesso dos alunos com necessidades que eles possam ajudar a superar?

R13-P- Sim, tendo em conta que a dinâmica do trabalho de grupo torna possível a cooperação entre os diferentes códigos culturais dos alunos. Considerando ainda que a interacção social é relevante nas mudanças cognitivas dos alunos ao longo dos seus processos de aprendizagem como afirmaria Nisbet (1989).

P14-E- Como?

R14-P- Eu peço aos alunos no trabalho de grupo, para completar o espaço em branco com as preposições e conjunções adequadas. Os mais dotados resolvem o exercício e explica aos outros as funções de cada uma dessas categorias gramaticais na frase.

P15-E- Quais são as actividades que desenvolve para motivar os alunos antes de entrar propriamente no conteúdo da aula?

R15-P- A aprendizagem deve ocorrer sempre em situações de comunicação que motivem os alunos a participar, deve basear-se numa conversa relacionada com o tema da actualidade que se relacione com o assunto da aula a ser ministrada.

P16-E- Refere à actividades concretas.

R16-P- Nesta actividade os alunos vão recontar oralmente uma história. Para motivar para a leitura eu promovo uma breve conversa com os alunos sobre uma das personagens. Depois os alunos lêem silenciosamente o texto. De seguida respondem oralmente as questões do texto que os ajudará a preparar o reconto.

Após às respostas das questões do texto orienta-os para o reconto oral individual. Se o texto base da actividade proposta versar sobre um animal, proponho aos alunos a realização de um debate sobre o tema “ a protecção dos animais”. Com essa actividade espera-se que o aluno treine a capacidade de exprimir a sua opinião, de ouvir e de respeitar a opinião dos outros sobre um tema actual e importante para a sua formação integral.

Como refere Egan (1992), uma aprendizagem com sucesso torna-se um processo através do qual se leva as crianças a projectar na realidade aquilo que elas melhor conhecem ao mesmo tempo que essa realidade é assimilada em termos das suas categorias conceptuais e morais de base. Para que o ensino alcance o êxito desejado tem de ser sensível a essas características do pensamento e organização dos conhecimentos em forma de história, de modo a torná-los mais acessíveis.

P17-E- Como é que ultrapassa as dificuldades de carácter discursivo?

R17-P- A habilidade oral integra duas formas que são “ouvir” e “falar”. É preciso desenvolver a apreensão dos significados e dos objectivos das mensagens recebidas, isto é, é preciso aperfeiçoar a técnica de descodificação, a técnica de ouvir. Depois, importa compreender as implicações linguísticas (contextuais) e paralinguísticas (psicológicas e sociológicas), por exemplo, de cada mensagem ouvida.

Uma habilidade intimamente ligada a função de ouvir é aquilo a que podemos chamar “saber escutar”. Na situação de aprendizagem escolar cabe o professor fazer do aluno um bom ouvinte. No que se refere a habilidade de “falar”, esta exige em primeiro lugar, como diriam Reis e Dragão (1990), um perfeito domínio do aparelho fonador. Mas falar não é só pronunciar bem os sons da língua. É saber utiliza-los na comunicação e com autonomia. É, pois, objecto de uma longa aprendizagem em que o professor se apresenta como modelo, firme na sua correcção, mas consciente de que vai ter de ajudar a distinguir o correcto do incorrecto, o obrigatório do facultativo, o aceitável do inaceitável. Ajudo o aluno a organizar a sua fala, com clareza e pertinência, com hierarquização de conteúdos e correcção na construção frásica, penso que isso o ajudará a pensar e a tomar consciência do seu próprio pensamento. Analiso com os mesmos a adequação das suas produções às intenções comunicativas significativa, forneço-lhes meio de se auto-avaliar na sua interacção social e de corrigir, se necessário, as suas próprias realizações. Oriento o ensino aprendizagem da oralidade contemplando algumas características como por exemplo a pronúncia, a entoação, a altura da voz. Tendo em conta que falar é importante, e que estimular a fala é uma das tarefas do professor, eu programo a abordagem com os alunos, de temas motivadores como a vida familiar, o dia a dia, a ocupação dos tempos livres, a saúde, alimentação etc. Portanto, à semelhança do que acontece com a leitura e a escrita, a oralidade também deve ser ensinada, aprendida e desenvolvida.

P18-E- Que outras propostas de actividades tem para ultrapassar dificuldades de carácter discursivo, isto é, a nível da escrita?

R18-P- Conforme Gomes e al. (1991), escrever é uma actividade psicomotora que deve compreender uma actividade mental de compreensão do que escreve e da sua relação com as situações a que se referem. A criança deve escrever apenas o que sabe ler e o que compreende. Pois a maioria das crianças não tem a possibilidade de desde muito cedo de exercitar a psicomotricidade, mas uma vez a responsabilidade da escola é acrescida. De acordo com as autoras mencionadas, a aprendizagem do acto de escrever

percorre todas as etapas como qualquer outra, mas não se pode nunca dizer que se atingiu o grau máximo desta habilidade. Durante toda escolaridade, a actividade mais frequente é a escrita. Os alunos escrevem em quase toda a disciplina e são avaliados com base no que escrevem, tanto durante os períodos lectivos como nos exames. Para ter sucesso na escola, o aluno tem de saber escrever; muitas vezes o insucesso decorre da incapacidade de o aluno transmitir por escrito o que sabe.

Segundo as mesmas autoras, tradicionalmente a escrita era entendida como uma actividade de realização unicamente individual (grau de maturidade relativamente a aptidões psicológicas gerais como lateralização, motricidade fina, estruturação espacio-temporal. Actualmente, porém os estudiosos desta matéria defendem que se aprende a escrever, escrevendo, ou seja, a aprendizagem da escrita requiere uma prática sistemática. Ela deve ser encarada como um processo que desencadeia a elaboração de produtos diferenciados e não produto definitivamente acabado.

Tendo em conta este quadro é importante relevar que as crianças sejam envolvidas, pelo menos na escola, num ambiente que propicie o contacto com escrita. Eis algumas propostas de actividades: elaboração de “cartas familiar”; elaboração de textos para jornal de turma; elaboração de um aviso; prática de reconto; elaboração de um reconto a partir do preenchimento do espaço em branco.

P19-E- Como resolve o problema das diferenças cognitivas dos alunos?

R19-P- Levo o aluno a aprender o conteúdo global de uma história, por um colega da turma. Ao concretizar este objectivo, o aluno desenvolve a habilidade de saber ouvir, que é avaliada a partir do reconto oral. Peço ao mesmo para contar uma história que tenha ouvido e gostado enquanto os restantes alunos ouvem com atenção para, a seguir, alguns a recontarem. Em seguida fazem às correcções necessárias, que deverão centrar-se fundamentalmente, em aspectos do conteúdo da história.

P20-E- Que outras actividades desenvolve para ultrapassar dificuldade das diferenças cognitivas dos alunos?

R20-P- Depois de ouvida a história, dirijo à turma perguntas sobre aspectos específicos da mensagem ouvida. Estas perguntas podem relacionar-se, por exemplo, com a identificação e as características das personagens, com acções que ocorrem, com o local e o momento em que a acção ou acções se desenrolam, com a causa ou causas dos acontecimentos, etc. Outra actividade seria leva-los a seleccionar as informações principais de uma conversa ouvida. Esta estratégia pode envolver um diálogo entre colegas ou entre eu (professor) e um aluno. Pode ser repetida num trabalho de grupo.

P21-E- Na opinião de alguns autores, para se definir os pontos negativos e fragilidades da escola, esta deve ser analisada intra extra muros. Para si faz sentido esta justificação?

R21-P- Até certo ponto, pois o aluno é uma resultante de todo o meio em que vive e, portanto, interessará começar por analisar a sua micro-sociedade que, por sua vez, é também resultado de políticas macro-decidas para sociedades, por vezes bem diferenciadas. O educando é sempre um ser situado, envolvido por uma circunstância temporal que se pode tipificar, mas cuja situação apresenta várias dimensões. Vive num determinado local, faz parte de uma determinada comunidade local, frequenta uma determinada comunidade escolar, pertence uma determinada comunidade familiar e, depois ainda está sujeito a uma determinada conjuntura socioeconómica cultural, regional e social.

P22-E- O que é que se lhe oferece dizer, quanto à cultura da escola?

R22-P- A cultura da escola deve relacionar-se com a sua interacção social, que se relacione com valores e atitudes mais do que com conhecimentos e procedimentos, isto é, a formação pessoal do aluno e não simplesmente a transmissão dos conhecimentos.

E- Quero-lhe muito agradecer a sua disponibilidade e desejo-lhe um bom futuro para si e muitos sucessos para os seus projectos pessoais e profissionais.

P- Obrigado. Muito sucesso para si.

Obrigado

GUIÃO DE ENTREVISTA

Dia da entrevista: 11 de Dezembro de 2008

Hora: 9h 30 -10h 30

Local: sala dos professores.

Entrevista ao professor de Francês.

Professor de Francês é Licenciado em Línguas Modernas variante

Português/ Francês.

E- (entrevistador).

P- (professor de Francês).

Entrevista-2

Em primeiro lugar quero agradecer-lhe a disponibilidade para esta conversa. Esta entrevista insere-se num trabalho que me propus realizar sobre concepções de professores acerca da pedagogia diferenciada, no âmbito de Mestrado em Ciência da Educação. O sigilo e a confidencialidade são garantidos. Dá-me licença que grave a entrevista?

P1-E- Dá atenção individualizada a cada aluno, tratando-os de maneira diferente, consoante as necessidades?

R1-P- Apenas quando justificar a atenção individualizada.

P2-E- Quando ?

R2-P- Quando por exemplo numa aula de audição de gravador, para depois os alunos repetirem o que ouvem, aqueles que revelam dificuldades de pronúncia são acompanhados individualmente para suprirem essas dificuldades. Como se sabe, para aprendizagem da língua estrangeira, os alunos têm que dominar no mínimo a sua língua oficial.

P3-E- Dê exemplos concretos do que faz.

R3-P- Escrevo a canção ou diálogo no quadro leio para os alunos, de seguida peço os alunos para repetirem, ligo de novo o gravador os alunos ouvem e repetem para pronunciarem bem, na língua do falante nativo.

P4-E- E se for a turma toda?

R4-P- Se for a turma toda, aumento o som do gravador, peço-lhes para fazer silencio e repito o dialogo para os alunos melhor perceberem.

P5-E- E se não for a turma toda, enquanto ajuda os mais fracos, o que convida outros alunos melhores a fazerem?

R5-P- Enquanto isso, os melhores fazem outros exercícios sob orientação do professor.

P6- Que exercícios?

R6-P- Os melhores fazem a leitura do diálogo da gravação no livro e respondem por escrito as perguntas sobre o mesmo. Respondidas às questões do texto, ajudo-os que responderam mal a chegarem as respostas correctas.

P7-E- Como é que dá resposta às diferentes necessidades e expectativas no contexto sala de aula?

R7-P- O professor de língua estrangeira como qualquer outro deve saber colocar a voz de maneira que todos os alunos ouçam e percebam o que diz, tenho feito trabalhos de grupo porque alguns exercícios exigem, os alunos não só aprendem com professor mas também em interacção com os colegas.

P8-E- Quais são os aspectos a terem em conta para se ultrapassar dificuldades de carácter discursivo?

R8-P- Experiência e os estudos indicam que quanto maior for a exposição à língua estrangeira que se esta a aprender e fazendo pequenas traduções, maior é a probabilidade de sucesso na aprendizagem. Assim, criar condições na sala de aula para os alunos ouvirem e falarem em língua estrangeira formando frases com os vocabulários novos, ler-lhes diferentes tipos de textos, fornecer-lhes materiais escritos para lerem em casa, formar frases são algumas iniciativas que o professor deve tomar para que se possa proporcionar à criança as formas de comunicação e o contacto permanente com a língua, processo que vai despertar nela mecanismo internos de extrema importância na formação e desenvolvimento dos esquemas mentais que lhe dão acesso a compreensão das mensagens e consequentemente poder exprimir o que pensa e sente.

P9-E- Como faz o balanço dos conhecimentos adquiridos por cada aluno, isto é, do caminho percorrido e do que falta percorrer ?

R9-P- A través da avaliação formativa e sumativa. A avaliação fornece as pistas necessárias à superação das dificuldades do aluno. Aponta caminhos a seguir para aperfeiçoamento individual do aluno.

P10-E- Procura envolver os alunos dotados de mais capacidades no sucesso dos alunos com necessidades que eles possam ajudar a superar?

R10-P- Como acima referia, própria a língua estrangeira exige se que esteja em interação para uma melhor aprendizagem. Na aula de Francês os alunos fazem alguns trabalhos em grupo e os mais fracos aprendem com os melhores e vice-versa.

P11- Quais são as actividades que desenvolvem para motivar os alunos antes de entrar propriamente no conteúdo da aula?

R11- Antes de começar as aulas a nossa conversa pode ser relacionada com o tema da aula ou uma canção que todos gostam e sabem cantar ou ouvem uma história no gravador relacionado com a aula a ser dada.

P12-E- Refere-se à actividades concretas?

R12-P- Nesta actividade os alunos vão recontar oralmente uma história. Para motivar para a leitura, depois de uma breve conversa com os alunos sobre uma das personagens. De seguida os alunos lêem silenciosamente o texto e respondem oralmente as questões do texto que os ajudará a preparar o reconto.

Outro exemplo seria, para pôr a frase no presente na forma negativa utilizamos auxiliares ne +pas :

Je fais mes devoirs.

Je ne fais pas mes devoirs.

Mon professeur s'appelle M.Dupont.

Mon professeur ne s'appelle pas M.Dupont.

Para por a frase no presente na forma negative retira-se auxiliary ne + pas.

Je n'ai pas beaucoup d'amis

Je ai beaucoup d'amis.

Je ne vais pas à l'école le samedi.

Je vais à l'école le samedi.

P13-Que outras propostas de actividades têm para ultrapassar dificuldades de carácter discursivo, isto é, a nível da escrita?

R13-E- Quando falamos de um texto (diálogo), aconselho aos alunos para fazerem em casa o levantamento dos vocabulários mais difícil e construir frases da sua autoria mas com sentido. Na aula do dia seguinte cada um lê em voz alta frase que construiu para a

turma toda. Algumas dessas frases são escritas no quadro pelos mesmos. Os alunos são avisados que só devem escrever o que sabem ler e o que compreendem.

P14-E- Como resolve o problema das diferenças cognitivas dos alunos?

R14-P- Olha, na aula de Francês, desenvolve-se a capacidade de compreensão ou seja os alunos ouvem um diálogo devem percebê-lo e se necessário reconta-lo. Quando se trata de um pequeno poema, ele deve recitá-lo depois, por isso, ele presta muita atenção enquanto ouve o poema do gravador.

P15-E- Na opinião de alguns autores, para se definir os pontos negativos e fragilidades da escola, esta deve ser analisada intra extra muros. Para si faz sentido esta justificação?

R15-P- Acho que sim, tendo em conta os alunos pertencem a uma família e estão inseridos numa comunidade, faz todo sentido perceber o outro lado da escola que são as suas famílias a sua comunidade que também são a sua pertença ou seja influencia para o bem e para o mal.

P16-E- O que é que se lhe oferece dizer, quanto à cultura da escola?

R16-P- Penso que a escola não deve ser apenas um lugar de transmissão de conhecimentos ela deve fazer também a contracultura e a divulgação de tudo quanto se faz nela.

E- Quero-lhe muito agradecer a sua disponibilidade e desejo-lhe um bom futuro para si e muitos sucessos para os seus projectos pessoais e profissionais.

P- Obrigado. Muito sucesso para si.

Obrigado.

GUIÃO DE ENTREVISTA

Dia da entrevista: 11 de Dezembro de 2008

Hora: 9h 30 -10h 30

Local: sala dos professores.

Entrevista ao professor de Inglês

Professor de Inglês é licenciado em Línguas Modernas variante Português / Inglês.

E- (entrevistador).

P- (professor de Inglês).

Entrevista-3

Em primeiro lugar quero agradecer-lhe a disponibilidade para esta conversa. Esta entrevista insere-se num trabalho que me propus realizar sobre concepções de professores acerca da pedagogia diferenciada, no âmbito de Mestrado em Ciência da Educação. O sigilo e a confidencialidade são garantidos. Dá-me licença que grave a entrevista?

P1-E- Dá atenção individualizada a cada aluno, tratando-os de maneira diferente, consoante as necessidades?

R1-P- Numa tentativa de dar resposta ao aumento de insucesso na disciplina de Inglês, tenho-me preocupado com isso.

P2-E- Como?

R2-P- Apoio individualizado requer disponibilidade como deve calcular, na introdução de uma matéria nova preocupo-me em acompanhar o nível de compreensão de cada aluno, caso haja um ou mais que não tenha percebido não avanço enquanto não os fizer entender.

P3-E- Dê exemplos concretos.

R3-P- Por exemplo verbos “to be” e “to have” são fundamental para aprendizagem da língua inglesa. Na introdução do verbo “to be” antes dos alunos saberem conjugar os verbos têm que saber o seu significado em português, saber conjuga-lo em Português, conhecer os tempos e pessoas em Português e depois em Inglês. Depois de introduzir o

verbo “to be” se os alunos não souberem distinguir o tempo de pessoa não abordo outros assuntos enquanto não os tirar essa dúvida.

P4-E- Dá atenção individualizada à turma toda?

R4-P- Se justificar e se não for o caso, dou àqueles que precisarem. Depois de explicar uma matéria, se alguns alunos não perceberem, ajudo-os a superar, se a dificuldade persistir mudo de estratégia.

P6-E- Nesse tempo, enquanto ajuda os mais fracos, o que convida outros alunos melhores a fazerem?

R6-P- Oriento os melhores a desenvolverem outras actividades.

P7-E- Podia dar-me alguns exemplos.

R7-P- Por exemplo se o exercício for preenche o espaço em branco (Fill in the blank with to be verb) com a forma verbal do verbo “to be”, o aluno que fizer bem fará o exercício seguinte e eu repito a forma verbal em todas as pessoas para os que não perceberam, em seguida um deles resolve no quadro.

P8-E- Como é que dá resposta às diferentes necessidades e expectativas no contexto sala de aula?

R8-P- A aprendizagem da Língua estrangeira exige da parte do professor muita abertura para com os alunos, por isso os meus alunos são à vontade participam das aulas de forma ordeira pedem a palavra para participar, as minhas aulas são muito participada. Quanto à dificuldade de leitura leio várias vezes o texto de difícil compreensão e em seguida os alunos também lêem para treinarem a leitura.

P9-E- Quais são os aspectos a terem em conta para se ultrapassar dificuldades de carácter discursivo?

R9-P- Em caso de dificuldade de pronúncia leio duas ou mais vezes o texto de difícil compreensão e pronúncia em seguida os alunos também lêem para treinarem a pronúncia. Ouvem pequenos diálogos gravados, para recontarem, assistem filmes lúdicos em Inglês e recontam dramatizando também em Inglês com a minha ajuda.

P10-E- Como faz o balanço dos conhecimentos adquiridos por cada aluno, isto é, do caminho percorrido e do que falta percorrer?

R10-P- Através dos testes ao longo e no fim de cada unidade temática.

P11-E- Procura envolver os alunos dotados de mais capacidades no sucesso dos alunos com necessidades que eles possam ajudar a superar?

R11-P- Sim, procuro incentivar o espírito de inter-ajuda nomeadamente quando se trabalha em grupos heterogéneos. Também promovo a auto-estima, principalmente dos

alunos que sentem mais dificuldades, pois são aqueles que normalmente têm expectativas muito baixas em relação ao seu desempenho.

P12-E- Como?

R12-Dou-lhes tarefa de acordo ao seu nível e que conseguem realizar permitindo-lhes participar no trabalho da aula.

P13- Quais são as actividades que desenvolvem para motivar os alunos antes de entrar propriamente no conteúdo da aula?

R13- Às vezes a motivação relaciona-se com um tema da actualidade, o tema da aula ou uma canção em Inglês do qual todos adoram.

P14-E- Refere à actividades concretas.

R14-Por exemplo a canção “o bingo” é uma canção que todos adoram e sabem cantar (there was a pharmer hás a dog, his name is bingo! bingo, bingo, bingo. His name is bingo...). Outra canção é cantar bom dia à Inglês ao professor : good morning my teacher... have a good day (antes de começar às aulas). Good bye my teacher, good bye! we ‘ll came back another day...(no fim da aula).

P15- Como é que ultrapassa as dificuldades de carácter discursivo?

R15-P- É fundamental que os alunos prestem atenção à leitura feita pelo professor, escutar bem o diálogo para poder pronunciar as palavras tal e qual se ouve no gravador, pois o aprendente da Língua estrangeira deve pronunciar imitando o falante nativo. O aluno faz a leitura individual e em grupo (leitura dramatizada em que cada um faz papel do sujeito do diálogo do texto).

P16-E- Que outras propostas de actividades tem para ultrapassar dificuldades de carácter discursivo, isto é, a nível da escrita?

R16-P- Para construção de frases os alunos são aconselhados a fazerem frases curtas, pois quando não se domina bem uma língua deve-se fazer frases curtas obedecendo a regra SV (sujeito verbo).

P17-E- Como resolve o problema das diferenças cognitivas dos alunos?

R17- Depois de ler ou ouvir um diálogo ele faz o resumo das ideias chaves do diálogo. De seguida é convidado a fazer a exposição da síntese que fez respeitando o tempo acordado e evitando exposições longas.

P18-E- Na opinião de alguns autores, para se definir os pontos negativos e fragilidades da escola, esta deve ser analisadas intra extra muros. Para si faz sentido esta justificação?

R18-P- É fundamental perceber que o aluno não é um ser isolado, pois pertence à uma comunidade pequena ou grande que determina seus hábitos, costumes e consequentemente a sua maneira de ser.

P19-E- O que é que se lhe oferece dizer, quanto à cultura da escola?

R19-P- A cultura da escola deve ser entendida na perspectiva socrática da educação, pois a educação não só, deve tornar aos alunos inteligentes mas também melhores.

E- Quero-lhe muito agradecer a sua disponibilidade e desejo-lhe um bom futuro para si e muitos sucessos para os seus projectos pessoais e profissionais.

P- Obrigado. Muito sucesso para si.

Obrigado.

GUIÃO DE ENTREVISTA

Dia da entrevista: 11 de Dezembro de 2008

Hora: 9h 30 -10h 30

Local: sala dos professores.

Entrevista ao professor de Geografia

Professor de Geografia é licenciado a Geografia.

E- (entrevistador).

P- (professor de Geografia).

Entrevista-4

Em primeiro lugar quero agradecer-lhe a disponibilidade para esta conversa. Esta entrevista insere-se num trabalho que me propus realizar sobre concepções de professores acerca da pedagogia diferenciada, no âmbito de Mestrado em Ciência da Educação. O sigilo e a confidencialidade são garantidos. Dá-me licença que grave a entrevista?

P1- Dá atenção individualizada a cada aluno, tratando-os de maneira diferente, consoante as necessidades?

R1-E- O processo de aprendizagem dos alunos ocorre mais facilmente com maior rendimento quando se dá atenção individualizada àqueles que de facto necessitam.

P2- Quando é que dá atenção individualizada?

R2- Depois de explicar uma matéria, caso a dúvida persistir a turma toda ou partes dos alunos. O professor tem de perceber o aluno e encontrar sentido na sua dúvida para o poder ajudar.

P3- Dê exemplos concretos.

R3- Imagina que o professor pediu aos alunos para desenharem o globo terrestre e identificar os pólos norte, sul, a linha do equador, hemisférios e os semimeridianos. Se a dúvida persistir o professor pega no globo terrestre e volta a explicá-los detalhadamente até perceberem. Outra estratégia seria desenhar o globo terrestre no quadro e fazer as linhas que correspondem a cada pólos, hemisférios e semimeridianos.

P4-E- À turma toda?

R4-P- Apenas quando verifico que a maioria não perceberam.

P5-A cada aluno?

R5- No desenrolar da aprendizagem há quem não perceba por não estar atento ou devido ao fraco nível de assimilação. Quanto a esses casos, são sempre objectos de um tratamento diferenciado tentando seguir o seu ritmo de aprendizagem.

P6- Nesse tempo, enquanto ajuda os mais fracos, o que convida outros alunos melhores a fazerem?

R6- Em termos de aprendizagem a experiência tem demonstrado com grande frequência que não se pode orientar um grupo de alunos e deixar outros a sua sorte. No meu caso pessoal, enquanto oriento os que ainda não perceberam, outros desenvolvem actividades ligadas ao conteúdo a trabalhar, ou seja, enquanto ajudo os que não perceberam a identificar os pólos, hemisférios e semimeridianos os outros vão localizar no mapa os continentes atravessados pelo circulo polar ártico e meridiano.

P7- Como é que dá resposta às diferentes necessidades e expectativas no contexto sala de aula?

R7- O professor é um profissional que se localiza entre as condições internas do aluno, agindo como mediador. Neste papel de mediação que exerce no processo de aprendizagem, pode vir a ser tanto um agente facilitador e catalizador. Para que seja um agente facilitador e catalizador, é necessário que se oriente por um duplo critério, definido pelas condições externas. Considerando as condições internas, o professor precisa saber com quais desses conceitos lidar primeiro, com educando em processo de desenvolvimento. Considerando as condições externas, precisa saber como montar as situações de aprendizagem sugestiva desses conceitos para um aluno em processo de desenvolvimento. Deve adoptar as condições internas de aprendizagem como critério para sequenciar os conceitos e conduzir a aprendizagem de maneira mais fácil do que simplesmente transmitir conhecimento. Isso impõe uma análise das características dos conceitos seleccionados e um auto introspecção.

P8- Quais são os aspectos a terem em conta para se ultrapassar dificuldades de carácter discursivo?

R8- Falo alto de maneira que todos possam perceber e aconselho o mesmo aos alunos. Todos são encorajados a participar, quer dando resposta a uma questão formulada ou para dar a sua opinião acerca da aula. Depois de resolver um exercício, um aluno lê para

a turma toda que por sua vez faz a devida correcção e é escrito no quadro pelo mesmo aluno.

P9- Como faz o balanço dos conhecimentos adquiridos por cada aluno, isto é, do caminho percorrido e do que falta percorrer?

R9- Através da avaliação considerando a progressão dos alunos ou seja tendo em conta o processo e não propriamente com base nas informações estatísticas.

P10- Procura envolver os alunos dotados de mais capacidades no sucesso dos alunos com necessidades que eles possam ajudar a superar?

R10- A escola constitui um canal social de acesso da população ao conhecimento sistematizado, organizado e em cooperação. A aprendizagem em interacção é muito comum nas minhas aulas, os alunos mais fracos aprendem com os melhores e vice-versa.

P11-E- Como?

R11-P- Por exemplo no exercício: observa o planisfério e completa o quadro com as respectivas coordenadas geográficas, isto é, referir-se a lugares latitude e longitude, todos resolvem o exercício e o que não souber aprende com o aluno que souber.

P12-E- Quais são as actividades que desenvolvem para motivar os alunos antes de entrar propriamente no conteúdo da aula?

R12- Os meus alunos devido a minha maneira de ser, às vezes eles é que propõem o tema a debater (ligado a vida quotidiana). Se o tema proposto for de interesse de todos cada um pede a palavra para dizer o que pensa mas de forma educada. Noutros casos sugeria o tema ligado ao conteúdo da aula.

P13-E- Refere à actividades concretas.

R13-P- Os alunos propõem um tema da actualidade ou falam de uma figura mais mediática como Cristiano Ronaldo, José Mourinho etc. Eu proponho um tema ligado ao conteúdo da aula por exemplo se o sumário for estudos dos continentes, falaria da teoria de Alfred Wegner de 1912, que diz que no passado os continentes estavam todos juntos formando único super continente chamado pangeia o qual era rodeado por um único oceano chamado pantatassa...

P14-E- Como resolve o problema das diferenças cognitivas dos alunos?

R14-A absorção de conhecimento depende de vários factores: sociocultural, psicológico e cognitivo. Quanto ao aspecto cognitivo, é preciso ter em conta que a aprendizagem se faz num movimento constante que vai tanto das partes para o todo como do todo para as partes, ao longo de todo o seu processo. É concreto para o aluno aquilo que ele acredita que realmente existe, ignorar esse facto nos faz incorrer em erros

como confundir concreto com o que simplesmente acontece ao lado das crianças e que é perceptível aos órgãos dos sentidos. Para o aluno faz sentido aquilo que pela significação e importância por ele atribuída passa a fazer parte de sua realidade.

P15- Que outras actividades concreta desenvolve para ultrapassar dificuldade das diferenças cognitivas dos alunos?

R15- Os alunos fazem leitura (silenciosa e em voz alta) dos apontamentos sobre as deformações na superfície terrestre. Depois da leitura, cada um conta por suas palavras o que percebeu, em seguida o professor formula algumas questões sobre o apontamento indicando cada um para responder. As perguntas podem ser: as deformações existentes na superfície terrestre podem ser de vários tipos, quais são? O que entende por sismo?

P16- Na opinião de alguns autores, para se definir os pontos negativos e fragilidades da escola, esta deve ser analisadas intra extra muros. Para si faz sentido esta justificação?

R16- Faz todo sentido, eu costumo dizer que a família e o meio em que a criança está inserida pode determinar o seu desenvolvimento. É obvio que conhecendo o seu meio torna mais fácil. Considerando as condições externas, precisa saber como montar as situações de aprendizagem sugestiva desses conceitos para um aluno em processo de desenvolvimento e conhecendo as condições internas, o professor precisa saber com quais desses conceitos lidar em primeiro lugar.

P17-E- O que é que se lhe oferece dizer, quanto à cultura da escola?

R17- As constatações feitas, as reflexões sobre a cultura da escola é preciso substituir a apreensão fragmentada da vida social, a que os alunos vêm sendo expostos, por uma compreensão globalizada da vida social. Os conceitos básicos que compõem uma estrutura de eixos geradores de conhecimento são um instrumento necessário para a organização do trabalho escolar nesta perspectiva desejada, talvez assim, formaremos sujeitos capazes de uma actuação consequente em sua realidade.

E- Quero-lhe muito agradecer a sua disponibilidade e desejo-lhe um bom futuro para si e muitos sucessos para os seus projectos pessoais e profissionais.

P- Obrigado. Muito sucesso para si.

Obrigado.

GUIÃO DE ENTREVISTA

Dia da entrevista: 11 de Dezembro de 2008

Hora: 9h 30 - 10h 30

Local: sala dos professores.

Entrevista ao professor de Matemática

Professor de Matemática é licenciado à Matemática.

E- (entrevistador).

P- (professor de Matemática).

Entrevista-5

Em primeiro lugar quero agradecer-lhe a disponibilidade para esta conversa. Esta entrevista insere-se num trabalho que me propus realizar sobre concepções de professores acerca da pedagogia diferenciada, no âmbito de Mestrado em Ciência da Educação. O sigilo e a confidencialidade são garantidos. Dá-me licença que grave a entrevista?

P1-E- Dá atenção individualizada a cada aluno, tratando-os de maneira diferente, consoante as necessidades?

R1-P- Procuro encontrar diversas formas pelas quais os alunos aprendem, particularizando as estratégias de solução de problemas as suas soluções. P2-E- Como?

R2-P- Acompanho os alunos de carteira em carteira na resolução de exercícios, encorajando-os a discutirem e a justificarem as suas estratégias de solução de problema e consequentemente orienta-los quando verifico que estão a caminhar mal.

P3-E- Dê exemplos concretos.

R3-P- Por exemplo na leitura de números inteiros, se o número for grande divide-se do lado esquerdo ao direito, isto é, identificando por classes das unidades das dezenas, centenas por aí a diante. Na leitura de um número decimal os alunos têm que saber identificar as décimas, centésimas e milésimas.

Um número elevado ao quadrado implica que este número se repete duas vezes. À Matemática é importante perceber as teorias, as regras subjacentes à resolução de cada

exercício. Por exemplo: para se achar a raiz quadrada de um número, pensa-se num número que multiplicando por outro dá este mesmo número ou inferior quando o outro ultrapassa.

P4- Dá atenção à turma toda?

R4- Sim, sobretudo quando se trata da introdução de uma matéria nova, depois de explicar a turma toda continua por perceber.

P5-E A um grupo de alunos?

R5-P- Sim, porque a Matemática exige que se faça uso de tarefas orientadas a problemas e perguntas abertas que abre expectativa para raciocínio e estratégias de soluções múltiplas, dando maior ênfase ao diálogo e a colaboração entre os alunos.

P6- A cada aluno?

R6- Para melhor responder às necessidades de aprendizagem de todos os meus alunos e com especial atenção aos mais fracos, como diriam Trafton e Claus (1994) recomendo aos mais fracos um currículo mais amplo e mais equilibrado em contraste com um currículo mais adicional. Um currículo mais amplo pode ser estabelecido, utilizando instruções orientadas a problemas que incorporam uma ênfase maior no sentido numérico e no cálculo. Os mais fracos são convidados a participarem sempre nas aulas, proporcionando-lhes a socialização.

P7- Enquanto dá atenção aos mais fracos o que convida os melhores a fazerem?

R7- Na matemática, há sempre exercícios a serem feitos, enquanto oriento os que não perceberam, por exemplo: calcular o valor numérico de uma expressão, os outros indicam as coordenadas dos pontos assinalados numa figura, ou seja, qual é a abcissa do ponto D e a abcissa de C ?

P8- Como é que dá resposta às diferentes necessidades e expectativas no contexto sala de aula?

R8-Na Matemática o professor deve engajar os alunos em tarefas ricas e significativas de solução de problemas, a ideia é que todos os alunos devem ser auto-confiantes “fazedores” da matemática e consequentemente, devem ser capazes de resolver problemas de forma viável. Na sala de aulas todos têm oportunidades de explorar vários tipos diferentes de problemas matemáticos e que sejam tanto esperados e encorajados a utilizar uma variedade de estratégia orientadas por mim, expor as dúvidas livremente e mesmo depois de esclarecimento por parte do professor, caso a dúvida persista, volto a explicar utilizando outra metodologia. Os alunos são sempre encorajados a participar nas aulas.

P9- Quais são os aspectos a terem em conta para se ultrapassar dificuldades de carácter discursivo?

R9- Os alunos devem prestar mais atenção enquanto o professor explica, e o professor esforça-se para melhor perceber o aluno e o poder ajudar no que for necessário.

P10- E- Como faz o balanço dos conhecimentos adquiridos por cada aluno, isto é, do caminho percorrido e do que falta percorrer?

R10- Através da avaliação, isto é, dá-nos os elementos para superação das dificuldades dos alunos, considerando o processo sem se descurar do produto. Os professores devem ser capazes de fazer com que avaliação seja parte integrante da instrução, aos alunos deve ser dado maior controle da sua aprendizagem e a matemática é vista como um processo de fazer sentido de relações numéricas, ou seja a instrução passa a ser menos uma questão de seguir instruções ou imitar o que foi apresentado como modelo mas sim encontrar suas próprias estratégias para resolver problema.

P11- Procura envolver os alunos dotados de mais capacidades no sucesso dos alunos com necessidades que eles possam ajudar a superar?

R11- Nos trabalhos de grupo, os alunos são encorajados a trabalhar, dar opinião aprender com os colegas, aquilo que considera mais difícil. Todos os elementos do grupo são capazes de apresentar solução do grupo, a sua estratégia de solução dentro do seu grupo de trabalho. Estas são oportunidades para os alunos com dificuldades de aprendizagem articularem o seu pensamento, mostram-se ajudando a aprender e a reter situações.

P12-E- Quais são as actividades que desenvolvem para motivar os alunos antes de entrar propriamente no conteúdo da aula?

R12-P- Às vezes, antes de entrarmos no conteúdo da aula do dia, os alunos fazem um resumo do que foi a aula anterior. Mas se houver um tema de interesse nacional será abordado mas de forma orientada para não se perder o fio.

P13-E- Que outras propostas de actividades tem para ultrapassar dificuldades de carácter discursivo, isto é, a nível de compreensão?

R13-Actualmente, a matemática é vista como uma experiência de “fazer sentido”envolvendo conceitos e relações numéricos e lógicos. Os alunos com dificuldades na aprendizagem à matemática, precisam de tempo considerável para compreender situações de problemas e construir estratégias. Também precisam de oportunidades correntes para explicarem as tarefas matemáticas em formas que se coadunam com a sua capacidade de aprendizagem. É assim, os grupos formados são

sempre heterogéneos. Neste caso, os alunos mais fracos ou seja, com capacidades diferentes podem fazer descobertas e realizarem êxitos dentro das suas limitações específicas.

P14- Como resolve o problema das diferenças cognitivas dos alunos?

R14- Perceber o aluno e encontrar sentido no que ele diz. Os alunos com dificuldade de aprendizagem ganham créditos junto dos seus colegas, reportando perante a turma inteira o que aprenderam a partir da participação colectiva em trabalho de grupo. Sessões de informação proporcionam oportunidades para os alunos com menos articulação aprenderem a partir dos seus colegas que de certa forma servem como papel modelo para o pensamento mais elevado.

P15-Refere à actividades concretas.

R15- Se o aluno for confrontado com a seguinte questão: apresenta o teu raciocínio de forma clara, indicando todos os cálculos que tiveres de efectuar e todas as justificações necessárias sobre o poema: A Inês comprou uma miniatura do monumento ao Cristo Rei, que foi feita à escala 1:500. Na miniatura o monumento tem 23 cm de altura. Consegues saber a altura real?

Ele tem que se referir a todos os procedimentos, isto é, um sobre quinhentos igual a 23 sobre x. Até chegar a altura real do monumento que é de 11500cm.

P16-E- Na opinião de alguns autores, para se definir os pontos negativos e fragilidades da escola, esta deve ser analisada intra extra muros. Para si faz sentido esta justificação?

R16- Eu penso que sim, dado que os alunos são pertença quer da comunidade quer da escola, a sua vivência é escola, família, bairro. Ao chegar a escola a criança já viveu o conhecimento da família, tendo portanto dominado os conhecimentos necessários para aí sobreviver, bem como os conhecimentos sobre o bairro em que já se encontra vivendo, por isso, na melhor das hipóteses, deve-se considerar aspectos internos e externos à escola.

P17-E- O que é que se lhe oferece dizer, quanto à cultura da escola?

R18- A minha impressão é que olhando para a cultura da escola, devíamos ter uma escola mais integrada na comunidade até certo ponto mais rica em recursos humanos e materiais e com projectos educacionais mais diversificados.

E- Quero-lhe muito agradecer a sua disponibilidade e desejo-lhe um bom futuro para si e muitos sucessos para os seus projectos pessoais e profissionais.

P- Obrigado. Muito sucesso para si.

Obrigado

