

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

**Práticas de Individualização e Diferenciação
dos Processos Pedagógicos**

Rosa Maria dos Santos Caldeira Amaro
Coimbra - 2009

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

**Práticas de Individualização e Diferenciação
dos Processos Pedagógicos**

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e realizada sob a orientação da Professora Doutora Albertina Lima de Oliveira

Rosa Maria dos Santos Caldeira Amaro
Coimbra 2009

Aos meus filhos

Gonçalo e Constança

Agradecimentos

No final desta caminhada fica a sensação de um começo. Durante este processo árduo, pelas ausências a que nos obriga, foram muitas as presenças que nos animaram nestes difíceis trilhos dos processos de investigação.

Em primeiro lugar, o meu profundo agradecimento e reconhecimento muito especial é dirigido à Professora Doutora Albertina Lima de Oliveira, pelas sugestões esclarecidas e cordiais que, atempadamente, me dirigiu, apoiadas num vasto saber e rigor metodológico, a que associa as suas excepcionais qualidades humanas. A sua postura atenta, a preciosa ajuda no tratamento dos dados e o reforço que soube administrar, nos momentos adequados, foram decisivos na concretização deste trabalho.

A todos os docentes que, gentilmente, se disponibilizaram a responder ao questionário e aos órgãos de gestão que possibilitaram a participação dos vários agrupamentos de escolas, neste projecto.

Aos professores Amélia Dias, Carlos Pimentel, Natália Coelho, Arlindo Dias e Jacinto Pinto pela preciosa ajuda na estimulação dos restantes docentes para o preenchimento dos questionários.

À Célia Ribeiro pela permanente disponibilidade e apoio através das suas sugestões esclarecidas e oportunas.

Ao Carlos Cravo pela imprescindível ajuda na formatação deste trabalho e pela disponibilidade que sempre manifestou para partilhar ideias e reflectir em conjunto.

Um agradecimento especial é reservado às minhas colegas de trabalho, Margarida Leonardo, Ana Fraga, Cláudia Rosa, Anabela Ferreira, Gabriela Silva, ao Alberto Oliveira e à Paula Costa, por terem reforçado a minha convicção que é possível construir espaços de colaboração e de partilha de saberes e de objectivos, com reflexos inegáveis nas nossas práticas e na forma como perspectivamos a *nossa* escola.

A todos os professores com quem tenho trabalhado, com um lugar especial para a Margarida Castro e a Cláudia Serrano que, pela sua postura, sustentam a certeza que existe um espaço para todos, na escola e na sociedade.

RESUMO

O presente estudo teve como intenção principal investigar factores associados à utilização de práticas de individualização e diferenciação dos processos pedagógicos, no sentido de melhor as compreender, por parte de docentes de sete escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, dos concelhos de Viseu e Tondela.

Especificamente, procurou investigar-se a relação existente entre a utilização de práticas de individualização e diferenciação dos processos pedagógicos, algumas variáveis sociodemográficas e profissionais e as concepções dos docentes relativamente aos processos de individualização e diferenciação pedagógica.

Para a realização do estudo foi utilizado um plano não experimental correlacional, sendo os dados recolhidos com recurso a um questionário, elaborado especificamente para o efeito. A amostra ficou constituída por 238 docentes.

No que concerne aos principais resultados obtidos, destacamos que as concepções dos docentes não se encontram associadas às suas práticas de individualização e diferenciação dos processos pedagógicos. Contudo, verificou-se uma relação significativa e de elevada magnitude entre a planificação colaborativa do ensino e da aprendizagem e a utilização de práticas de individualização e diferenciação pedagógica.

Identificou-se, ainda, uma diferença significativa entre a utilização de práticas de diferenciação pedagógica e o sexo dos docentes. Assim, os resultados apontam para práticas de diferenciação dos processos pedagógicos significativamente superiores nas professoras, comparativamente às dos professores.

Constatou-se, também, que as opiniões sobre os processos de individualização e diferenciação dos processos de ensino e aprendizagem se encontram significativamente associados à idade e ao tempo de serviço, sendo que, quanto maiores são aqueles, maior é a tendência dos docentes para apresentarem uma opinião favorável à diferenciação pedagógica.

ABSTRACT

The primary purpose of the present study was to investigate the factors associated to the use of practices to individualize and differentiate pedagogical processes, employed by teachers at seven Junior / Middle Schools (5th, 6th, 7th, 8th and 9th form) in the municipalities of Viseu and Tondela, so as to provide a better understanding of those practices.

To be more precise, it was our aim to examine the relationship between the use of individualization and differentiation practices in teaching processes, some demographic and professional variables involved, as well as teachers' conceptions regarding the pedagogical individualization and differentiation processes.

A non-experimental co-relational plan was used in order to carry out this research. The data was collected by means of a questionnaire, specifically developed for this purpose. The sample consisted of 238 teachers.

As far as the major results obtained are concerned, it is possible to highlight that the conceptions of the teachers are not related to the practices they apply to individualize and differentiate pedagogical processes. It was, nevertheless, possible to state a significant relationship between the collaborative planning of teaching and learning and the use of pedagogical individualization and differentiation practices.

It was also possible to recognize a noteworthy difference between the use of pedagogical differentiation practices and the sex of the teachers. Thus, the results state that the use of pedagogical differentiation practices is significantly superior in female teachers compared to male teachers.

It was also found, that the views on pedagogical individualization and differentiation practices of the teaching and learning processes are, to a great extent, related to age and teaching experience: the older and the more experienced teachers are, the more they tend to have a favourable opinion concerning pedagogical differentiation.

RÉSUMÉ

L'intention principale de ce travail a été d'étudier les facteurs associés à l'utilisation de pratiques d'individualisation et de différenciation des processus pédagogiques, afin de mieux les comprendre, dans des enseignants de sept écoles des 2^{ème} et 3^{ème} cycles de l'enseignement basique, des communes de Viseu et de Tondela.

Nous avons cherché, en particulier, à approfondir la relation qui existe entre l'utilisation de pratiques d'individualisation et de différenciation des processus pédagogiques, quelques variables sociodémographiques et professionnelles, et les conceptions des enseignants par rapport aux processus d'individualisation et de différenciation pédagogique.

Pour la réalisation de cette étude nous avons utilisé un plan non expérimental corrélationnel, ayant recours, pour les données recueillies, à un questionnaire, élaboré spécifiquement pour cet effet. L'échantillon a été constitué par 238 enseignants.

En ce qui concerne les principaux résultats obtenus, nous avons mis en évidence que les conceptions des enseignants ne se trouvent pas associés à leurs pratiques d'individualisation et de différenciation des processus pédagogiques. Cependant, nous avons vérifié une relation significative et de grande magnitude entre la planification collaborative de l'enseignement et de l'apprentissage et l'utilisation de pratiques d'individualisation et de différenciation pédagogique.

Nous avons identifié, également, une différence significative entre l'utilisation de pratiques de différenciation pédagogique et le sexe des enseignants. Ainsi, les résultats indiquent des pratiques de différenciation des processus pédagogiques significativement supérieures pour les enseignantes, comparativement aux enseignants.

Nous avons constaté aussi que les opinions sur les processus d'individualisation et de différenciation des processus d'enseignement et d'apprentissage se trouvent fortement associés à l'âge et à l'ancienneté, du fait que, plus ceux-ci sont élevés, plus grande sera la tendance des enseignants à présenter une opinion favorable à la différenciation pédagogique.

Índice

Lista de Quadros	X
Lista de Figuras	XI
Introdução	1
PARTE TEÓRICA	5
Capítulo I Percursos de aceitação da diferença	7
1.1. A construção da escola de massas: pressupostos e dinâmicas	9
1.2. Da exclusão à inclusão	15
1.2.1. O enquadramento legal da educação especial e das necessidades educativas especiais em Portugal.	16
1.2.2. A escola inclusiva: princípios e percursos	23
Capítulo II As Respostas à Diversidade	39
2.1. Mudanças administrativas nas práticas organizacionais	41
2.1.1. O sentido das reformas	42
2.1.2. Os caminhos da formação e do desenvolvimento profissional dos professores .	44
2.2. Diferenciação pedagógica: um caminho para a mudança da escola	57
2.2.1. Resistências e caminhos.....	58
2.2.2. Diferenciação pedagógica: implicações nas práticas educativas	66
PARTE EMPÍRICA	83
Capítulo III Enquadramento metodológico do estudo empírico	85
3.1. Enquadramento da investigação	87
3.1.1. Delimitação do problema.....	87
3.1.2. Objectivos da investigação.....	89
3.1.3. Hipóteses de investigação	90
3.2. Metodologia.....	91
3.2.1. Plano de investigação	91
3.2.2. Amostra	91
3.2.2.1. Processo de constituição	91
3.2.2.2. Procedimentos de recolha de dados	94
3.2.2.3. Caracterização sociodemográfica e profissional da amostra	95
3.2.3. Apresentação do instrumento de recolha de dados	98
3.2.3.1. Alguns indicadores psicométricos do instrumento	102
Capítulo IV Apresentação dos Resultados	113
4.1. Estatísticas descritivas	115
4.1.1. Estatísticas descritivas das variáveis de caracterização socioprofissional.....	116

4.2. Estatísticas descritivas das variáveis quantitativas (Parte II).....	122
4.3. Estatísticas bivariadas	127
4.3.1. Estatísticas inferenciais: teste das hipóteses	128
Capítulo V Discussão dos resultados	135
5.1. Síntese, interpretação e discussão dos resultados	137
5.2. Implicações do estudo	146
5.3. Limitações do estudo e recomendações para investigações ulteriores	148
Conclusão geral	153
Referências Bibliográficas	161
Legislação consultada	172
Anexos	175
Anexo 1: Autorização da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.....	177
Anexo 2: Pedido de autorização aos órgãos de gestão dos agrupamentos de escolas	178
Anexo 3: Agradecimento aos órgãos de gestão dos agrupamentos de escolas	179
Anexo 4: Protocolo de recolha de dados	180
Anexo 5: Análise da consistência interna das três subescalas incluídas na variável <i>Práticas de individualização e diferenciação dos processos pedagógicos</i>	186
Anexo 6: Áreas de leccionação e Práticas de individualização e diferenciação dos processos pedagógicos (PIDPP) e respectivas subescalas	188

Lista de Quadros

Quadro 1: Dados relativos à consistência interna do subgrupo Trabalho colaborativo	104
Quadro 2: Dados relativos à consistência interna do subgrupo Métodos de ensino e aprendizagem	105
Quadro 3: Dados relativos à consistência interna do subgrupo Gestão das actividades de ensino e aprendizagem na sala de aula	106
Quadro 4: Dados relativos à consistência interna do subgrupo Técnicas e modalidades de avaliação	108
Quadro 5: Dados relativos à consistência interna do subgrupo Opiniões sobre o ensino e a aprendizagem	109
Quadro 6: Anos de escolaridade leccionados pelos docentes	116
Quadro 7: Distribuição da amostra em função das áreas de leccionação.....	119
Quadro 8: Distribuição dos respondentes em função das horas (total) em acções de formação.....	121

Quadro 9: Estatísticas descritivas dos itens relativos à Planificação do Ensino	122
Quadro 10: Estatísticas descritivas dos itens relativos ao Trabalho Colaborativo b).....	124
Quadro 11: Estatísticas descritivas dos itens relativos à Organização do Espaço	124
Quadro 12: Estatísticas descritivas das principais variáveis quantitativas (dependente e independente).....	125
Quadro 13: Matriz de correlações entre as principais variáveis quantitativas da investigação.....	127
Quadro 14: Médias, desvios-padrão e teste t.....	130
Quadro 15: Valores da análise da variância	131

Lista de Figuras

Gráfico 1: Distribuição da amostra em função do sexo.....	96
Gráfico 2: Distribuição da amostra em função da situação profissional	97
Gráfico 3: Distribuição da amostra em função da pertença ao quadro de escola da colocação actual.....	97
Gráfico 4: Distribuição da amostra em função do tempo de permanência na escola de colocação	98
Gráfico 5: Número de turmas leccionadas pelos docentes	117
Gráfico 6: Média de alunos por turma.....	118
Gráfico 7: Número mínimo de alunos por turma	118
Gráfico 8: Número máximo de alunos por turma.....	119
Gráfico 9: Distribuição dos respondentes pela frequência de acções de formação.....	120
Gráfico 10: Distribuição dos respondentes pelo número de acções de formação frequentadas.....	120
Gráfico 11: Necessidade de frequência de acções de formação	121
Gráfico 12: Caracterização das turmas quanto à homogeneidade/heterogeneidade.....	122

“Compreender o humano é compreender a sua unidade na diversidade, a sua diversidade na unidade. É necessário conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno. A educação deverá ilustrar este princípio de *unidade/diversidade* em todos os domínios.”

(Morin, 2002, p. 60)

Introdução

O olhar que deitamos quotidianamente ao nosso tempo, marcado pela (quase) insustentável velocidade da mudança, retira-nos a possibilidade de distanciamento e de acalmia que o caminhar dos anos aconselha.

A nossa experiência docente sustentou, assim, esta desinquietação que procura respostas para as contradições da prática, enquanto instrumentos de bloqueio à consideração das diferenças.

Inversamente, é também na nossa experiência que alicerçámos a certeza de podermos, paulatinamente, envolver os outros na aventura de inovar, de aceitar riscos, de enriquecer as práticas e de questionar as rotinas.

Assim, o emaranhado das nossas vivências e das nossas reflexões vão sugerindo caminhos para as nossas interrogações e é, neste contexto, que se inscreve o nosso trabalho de investigação.

No plano do discurso é facilmente aceite que os desafios exigentes que se colocam à instituição escolar, na actualidade, estão imbricados com o processo de massificação do acesso e permanência mais prolongada, na escola, de crianças e jovens de estratos sociais, económicos, pertenças e níveis de desenvolvimento cultural muito diversos (Rodrigues,

2001, 2003, 2006; Booth & Ainscow, 2002; Barroso, 2003; Roldão, 2003a; Correia 2005; Leite, 2006, 2007; Sim-Sim, 2005).

Malgrado, a força desta torrente que entrou, quase de rompante, na escola, alguns autores (e.g., Perrenoud 2002a; Abreu, 2002; Barroso, 2003; Roldão, 2003a) sublinham a reacção algo lenta, normalmente, protagonizada pelos sistemas educativos na adequação aos novos públicos e exacerbada, nestes tempos pós-modernos, pela mudança rápida nos sistemas económicos e sociais, pelo desenvolvimento tecnológico, com especial destaque para as novas tecnologias de informação e comunicação e pelo crescimento intenso do poder dos meios de comunicação social, enquanto moldadores de atitudes e de formas de estar.

No entender de Castillo (1993) a escola é moderna e os alunos que a frequentam são pós-modernos, acentuando, desta forma, a ideia do desfasamento entre os públicos e a oferta educativa proporcionada pelos sistemas educativos (Barroso, 2003).

Deste modo, as tarefas que se apresentam, actualmente, aos educadores são sobremaneira complexas e fazem apelo à necessidade de uma orientação da sua acção num sentido construtivo, reflexivo e crítico (Simões & Boavida, 1999), como estratégia de resposta aos desafios do nosso tempo, entre os quais, a diversidade é dos mais arrojados.

Assim, tendo em atenção os múltiplos contextos económicos, sociais, religiosos e culturais que se interpenetram na realidade educativa das nossas escolas, a adopção, pelos educadores, de uma postura activa, nomeadamente, na procura e utilização de processos de individualização e diferenciação pedagógica que tentem responder a esta diversidade avassaladora, poderá ser uma opção de sobrevivência (quotidiana) e, melhor ainda, de persistência da função educativa da escola.

Evidencia-se, nestes tempos em que a diversidade é a *regra*, a importância da adopção de um paradigma de abordagem da diversidade, não como um problema, mas como um recurso potenciador de um processo de desenvolvimento individual, social e cultural, abordagem defendida por vários autores (e.g., Rodrigues, 2003; César, 2003; Ramos, 2008). Do mesmo modo, torna-se premente reflectir sobre as novas formas de conceber a função do professor, associadas às exigências que a heterogeneidade transplanta para a diversidade das formas de aprender (Rodrigues, 2003; Oliveira, 2004).

Assim sendo, a construção de uma cultura de colaboração que predisponha à reflexão sobre as concepções e as práticas de ensino e aprendizagem, entre os vários agentes educativos, afigura-se essencial pelos ganhos que contrapõe à cultura de

isolamento, ainda, persistente em muitos profissionais de ensino (Ainscow, 1995, 1977; Booth & Ainscow, 2002; Costa et al., 2006; Veiga Simão et al., 2009).

Do mesmo modo, a potenciação dos processos de formação colaborativa e contextualizada tem vindo a ser defendida por autores vários (e.g., Day, 2001; Zabalza, 2003; Leite, 2006, 2007; Alarcão & Tavares, 2007; Timperley & Alton-Lee, 2008; Marcelo, 2009; Veiga Simão et al., 2009), por prefigurar uma associação a processos de melhoria das práticas pedagógicas e da organização.

A problemática da inclusão e da educação de “todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas, ou outras” (UNESCO, 1994, p. 41) nas escolas regulares, avolumou-se, concomitantemente, com a democratização do acesso à escola e reforçou a defesa da *Educação Inclusiva*, pelo menos no campo dos discursos, como um objectivo educacional importante, alicerçando o seu conceito na rejeição da exclusão, na defesa da educação conjunta de alunos com condições de desenvolvimento muito diferentes e na eliminação das barreiras à aprendizagem (Rodrigues, 2006), evidenciadas nas formas de organização e na manutenção da “concepção de escola como espaço de transmissão de conhecimentos e de avaliação da sua reprodução” (Abreu, 2002, p. 206).

Deste modo, a aposta no conhecimento das potencialidades do outro, independentemente da diferença e das várias *pertenças*, a aproximação do discurso inclusivo às práticas quotidianas, a criação de *interrupções*, de momentos de reflexão e partilha, entre docentes, que forneçam as *alavancas* necessárias para a mudança e o desenvolvimento de novas práticas, são, também, quanto a nós, alguns dos desafios e dos caminhos a trilhar no sentido de uma escola para todos.

Neste sentido, na pluralidade de referências e de discursos a que os docentes estão sujeitos no seu quotidiano, para os quais concorrem os textos normativos, os conhecimentos oriundos das Ciências da Educação, a sua área de leccionação, a experiência profissional, o contexto em que exercem a sua actividade, entre muitos outros aspectos, convirá tentar compreender de que modo se operacionalizam estas influências nas suas práticas e de que modo concorrem para a orientação no sentido da sua individualização e diferenciação.

Assim, desenvolvemos a nossa investigação com o propósito principal de *conhecer e caracterizar factores potencialmente influenciadores das práticas de individualização e diferenciação dos processos pedagógicos*, concretizada em várias fases, consubstanciadas

nas partes teórica e empírica que compõem a presente dissertação e que se dividem, respectivamente, em dois e três capítulos.

Assim, procurámos, na primeira parte, traçar as linhas de desenvolvimento da escola inclusiva, enquanto potenciadora da inclusão social e os percursos da aceitação da diferença, protagonizados, num primeiro momento, pelos alunos com necessidades educativas especiais.

As vias de resposta, nomeadamente, à diversidade social e cultural, dos públicos que acedem à escola, entendida como um recurso a potenciar, são abordadas no segundo capítulo. Neste sentido, apontamos, inicialmente, os obstáculos de diversa índole que se impõem à mudança das práticas e consideramos, de seguida, alguns aspectos facilitadores da transformação das práticas pedagógicas e organizacionais.

A segunda parte organiza-se em três capítulos. O primeiro reporta-se ao enquadramento do estudo empírico e visa situar a investigação do ponto de vista metodológico. Nesta linha, formula-se o problema de investigação, enunciam-se os objectivos do estudo e as hipóteses a testar. No que concerne à metodologia, expõe-se o plano de investigação utilizado, caracteriza-se a amostra, apresenta-se o instrumento de medida e abordam-se os procedimentos levados a cabo para tornar possível a concretização da presente dissertação.

No segundo capítulo, dedicado aos resultados, apresentam-se, em primeiro lugar, as análises descritivas referentes às diversas variáveis em estudo, ao que se seguem as análises que possibilitaram o teste das hipóteses de investigação, tomando em linha de conta a natureza destas últimas.

O capítulo final ocupa-se da discussão dos resultados e da conclusão, cruzando os dados provenientes da revisão da literatura, efectuada no âmbito da parte teórica, e da investigação empírica que a presente investigação originou. Abordam-se, ainda, as respectivas implicações e as limitações do estudo.

A última parte deste capítulo é constituída pela conclusão onde se procede à síntese dos dados considerados mais relevantes deste estudo.

Finalmente, referencia-se a bibliografia consultada a que se associa a legislação revista e, por último, os anexos considerados relevantes para o entendimento de todo o desenrolar do processo de investigação.

PARTE TEÓRICA

Capítulo I

Percursos de aceitação da diferença

“Outra coisa é sugerida por estas salas de aula, com as suas carteiras em posições fixas, é que tudo foi disposto para lidar com o maior número possível de crianças, ou seja, para lidar com as crianças em massa, como um agregado de unidades, implicando, uma vez mais, que elas sejam tratadas enquanto sujeitos passivos”.

(Dewey, 2002, p. 39)

1. 1. A construção da escola de massas: pressupostos e dinâmicas

Vivemos uma época de incertezas, de dilemas e de mudanças aceleradas pelo desenvolvimento de processos de comunicação e informação dificilmente imagináveis, pela maioria dos mortais, há uma década. Neste sentido, Simões e Boavida (1999) consideram que a vivência do nosso tempo é marcada por um pluralismo cultural, manifestamente posicionado nos antípodas de alguns princípios da modernidade ocidental¹.

Se a História nos habituou à descrição de longos períodos de crise e mudança, em que os protagonistas se repartiam por vários séculos e os frutos da mudança eram sentidos por outros, o presente parece aconselhar-nos, apesar de, objectivamente, nos faltarem as

¹À modernidade atribuem-se, entre outras características definidoras, a solidez das regras, das hierarquias, a centralização, a confiança absoluta na razão, numa ideologia do progresso e a concepção da possibilidade de conceber a história da humanidade como unitária, reportando-se às pretensões universalistas (Simões & Boavida, 1999). Ao contrário, a designação de pós-modernidade é amplamente utilizada para individualizar alguns sintomas herdeiros da realidade social, económica e política actual, profusamente caracterizada como fluida, dinâmica, descentralizada, sem fronteiras, marcada pela complexidade das relações sociais dos sujeitos, pelo desenvolvimento das novas tecnologias de informação, por uma orfandade teológica e pela fragmentação da visão unitária e universalista da história da humanidade, como defesa contra os totalitarismos e a insanidade racionalizante da dominação tecnocrática, como aponta Lyotard (1988, cit. por Simões & Boavida, 1999, p. 8).

condições de análise, a ponderarmos a inevitabilidade da mudança rápida, protagonizada e vivenciada pelos mesmos actores.

Contudo, como em todas as épocas, as resistências às transformações são próprias dos processos de alteração, assumindo orientações diversas consoante o estatuto social, as expectativas, os interesses individuais, o amadurecimento colectivo para a mudança, entre outros. No entanto, mais uma vez, segundo a lição da História, talvez seja no campo das mentalidades que as construções mais profundas, quando cuidadosa e precocemente transmitidas e trabalhadas, ofereçam mais resistência à mudança e consigam sobreviver, em movimentos recorrentes de emersão e submersão, mesmo em tempos de transformações acentuadas.

A educação e a escola como lugar de encontro das concepções e valores da sociedade em que participam, encontram-se, muitas vezes, por via da sua condição de transmissoras dos valores e da cultura dominante, perdidas entre a idealização do passado e o *admirável mundo novo*. Na escola, ou melhor, em educação trabalha-se num campo eivado de contributos científicos, ideológicos, espirituais e culturais que para ela convergem e sobre os quais assenta (Boavida, 2002), mas que, nem sempre, são coincidentes.

Assim, num emaranhado de perspectivas, teorizações impregnadas, também, das ideologias de que são devedoras, divididos entre estas, as prescrições da tutela e as suas práticas securizantes, os professores vão construindo a sua identidade, no novo contexto, marcando a cadência e o sentido de penetração da reforma. Neste contexto, as rotinas afiguram-se muitas vezes como securizantes de uma prática docente constantemente sujeita a novos desafios².

Parece, então, claro que a educação e a escola, nas concepções e práticas, são devedoras de um determinado contexto político, económico, social, cultural e ideológico. Na sua forma organizada a educação é um sistema institucional global que sofre a influência de interesses hegemónicos e poderes dominantes. Deste modo, as transformações daqueles contextos conduzem a alterações nas engrenagens do sistema, às quais a educação e a escola não são imunes, apesar de muitas vezes diferidas, no tempo, ao nível da concretização, pois mais facilmente são captadas ao nível do discurso. Estes

² Neste sentido, muitos professores escudam-se em “técnicas de negligência selectiva” que, no entender de Schön (1983, cit. por Day, 1992, p. 96), servem para preservar a constância do seu conhecimento na prática.

processos de transformação, cuja celeridade radica, fundamentalmente, na pressão da sociedade e, nem sempre, no amadurecimento, pelos principais actores, das novas concepções de educação que vão sendo propostas, têm conduzido a crises e mudanças que inauguram uma nova etapa sem apagar totalmente a anterior³.

A história da educação revela-nos um conjunto de posturas e de preocupações diversas apresentadas pelo poder, quanto à escola e à educação, que indiciam, tal como refere Nóvoa (1995), que as propostas pedagógicas não existem à margem de um sistema ideológico indutor de sentido e de um referencial de acção que as ponha em prática⁴.

No contexto da modernidade, a escola pública afigurou-se como um instrumento privilegiado de vinculação, dado que possibilitaria ao indivíduo a possibilidade de ascensão social, de participação e representação na sociedade. A escola, no entender de autores como Stoer e Magalhães (2003) e Nóvoa (1995), começa assim a assumir-se como a instituição socializadora dos indivíduos, sendo, ao mesmo tempo, local de libertação das teias da tradição e de reforço dos valores da comunidade, agora equacionada em termos de estado-nação⁵.

Neste contexto podemos situar, no século XIX, um dos marcos decisivos na evolução das concepções de educação (Meyer 2000; Rodrigues, 2001, 2003; Barroso, 2003), em que o ideal de escola universal, laica e obrigatória foi sendo perseguido, no sentido de procurar dar à totalidade da população “uma base comum de instrumentos de cultura que permitisse aplanar as grandes diferenças socioculturais dos alunos” (Rodrigues, 2001, p. 16). Deste modo, reforçando-se o valor básico da educação na sociedade moderna (Meyer, 2000), foi-se desenvolvendo a crença de que aquela escola permitiria concretizar a igualdade de oportunidades para todos e contribuir para resolver um problema que as desigualdades económicas, sociais e culturais, acentuadas pelo modelo de industrialização

³ A este propósito, pode considerar-se que a pós-modernidade, apesar dos indícios de desagregação e de contestação ao projecto da modernidade é, ainda, em muitos aspectos a sua sequência lógica. Daí que, em muitos autores, as questões da pós-modernidade se entrelaçam com as interrogações críticas acerca da modernidade (Simões & Boavida, 1999).

⁴ De acordo com Stoer e Magalhães (2003), os estados-nação, que se desenvolveram no decurso da modernidade, foram legitimando a sua tutela sobre os cidadãos através do *contrato social*, em que os indivíduos prescindem da sua liberdade natural, das suas pertenças mais imediatas (étnicas, locais...) para a endossarem ao estado-nação que a delimita e, em troca, garante aos indivíduos a igualdade de oportunidades de exercício dos seus talentos e a máxima utilização das suas capacidades, cujo local privilegiado e instrumento de excelência passou a ser a escola pública.

⁵ A probabilidade de um país ingressar num sistema de ensino de massas (mais de 10% na taxa de escolarização da categoria 5-14), segundo Meyer, Ramirez e Soysal (1992, cit. por Grácio, 1997), e mediante os resultados de um estudo que englobou mais de cem países, dependia fundamentalmente da sua adesão ao modelo do Estado-Nação e da correlativa vontade dos poderes políticos em promover a escolarização de massas, quer para fins de coesão nacional, quer de reconhecimento internacional e não tanto das características societais internas.

emergente, tinham tornado insustentável, quer em termos éticos, quer no que respeita à própria sobrevivência do modelo económico liberal.

De facto, a escola universal, também, actualmente, apelidada de tradicional, em contraponto às posteriores orientações metodológicas e modelos de ensino, surgia e tinha sido pensada para ser a solução de um problema. Neste contexto, assiste-se, igualmente, a mudanças na organização da escola e da classe que correspondem, segundo Barroso (2003), à adopção do “ensino simultâneo”⁶ e do “modo mútuo”, como forma de responder ao crescimento dos escolarizados, em resultado da difusão do ensino das primeiras letras e da necessidade de potenciar o papel da escola como instrumento de veiculação de valores e normas sociais.

Todavia, apesar de ter sido criada para dar educação a todos e, portanto, à qual todos deveriam ter acesso, a escola tradicional desenvolveu práticas e valores que, paulatinamente, foram acentuando as diferenças, mediante a homogeneização das experiências académicas. Paradoxalmente colocou, fora da corrida da competência largos estratos da população (Rodrigues, 2001), desvirtuando o sentido de cumprir o desiderato de igualdade de oportunidades a que se propunha. Pelo meio deste caminho, ainda hoje a ser trilhado, surgem as propostas dos mentores da *Educação Nova*⁷ que alicerça as suas propostas de acção numa crítica de fundo ao modelo escolar, revelando o *reverso da medalha* de uma educação escolarizada, cujas vantagens tinham sido apregoadas ao longo de todo o *século da escola* (Nóvoa, 1995). As críticas à escola antiga ou tradicional, muitas vezes legitimadas pela invocação biográfica e autobiográfica, coabitam com a crença nas possibilidades da escola, ou melhor de *uma outra escola*, já que, como defendia Dewey (2002), tudo o que a sociedade havia alcançado para seu benefício era posto, através da escola, ao dispor dos seus futuros membros, incluindo até a realização das suas utopias, possibilitada pelas oportunidades que a escola abria a todos. É neste optimismo acerca das

⁶ Deve-se a La Salle, no século XVIII, a introdução do *ensino simultâneo* que, paulatinamente, foi substituindo o ensino individual ou doméstico, baseados na relação face a face entre o mestre e o seu discípulo e caracterizado por uma organização fluida, sem especialização de funções, sem compartimentações rígidas de tempos, de espaços, de matérias e de alunos (Barroso, 2003). O “modo simultâneo” traduzia-se pela substituição do ensino individual pelo ensino em classe, em parte, devido à necessidade de promover o acesso à escolarização a um maior número de sujeitos, principalmente dos estratos mais baixos da sociedade.

⁷ Entre os principais mentores da *Educação Nova* destacam-se Ferrière, Claparède, Decroly, Bovet, Cousinet, Dewey, Montessori, Kerschensteiner e Freinet que, na óptica de Nóvoa (1995, p. 26), são representantes da “melhor geração pedagógica de sempre”. Aquele movimento de renovação da escola e de crítica à escola tradicional teve impacto ao nível das políticas e dos discursos educativos, em vários países da Europa, durante o período entre as duas primeiras guerras mundiais. Em Portugal, a Educação Nova, também teve eco e contam-se entre os seus representantes, Adolfo Lima, Tomás da Fonseca, António Sérgio e João de Barros.

potencialidades da escola, como alavanca da mudança, que a *Educação Nova* alicerça as suas teses, podendo-se de uma forma resumida e, tendencialmente, redutora da riqueza das ideias deste movimento, apontar, tal como o fez Nóvoa (1995), cinco dos seus aspectos definidores:

1. O entendimento da escola como *um laboratório de pedagogia prática*, em que a preocupação de criar um ambiente saudável e de proximidade com a natureza era uma atitude explícita⁸.
2. A defesa e prática do sistema de *coeducação dos sexos*, bem como o estímulo das relações de convivência e cooperação entre os dois sexos.
3. A defesa de que o ensino deve organizar-se a partir de métodos activos, estimuladores do gosto pelo trabalho e da criatividade, concedendo-se especial atenção aos *trabalhos manuais*⁹ enquanto poderoso instrumento de educação intelectual.
4. A *escola nova* tem como preocupação o desenvolvimento do espírito científico, mediante a aplicação do método científico. Assim, o ensino é baseado em factos e experiências, na actividade pessoal da criança e nos seus interesses espontâneos, numa conjugação entre trabalho individual e momentos de trabalho cooperativo.
5. O princípio da autonomia dos educandos alicerça o quotidiano da escola, ou seja, o sistema disciplinar, a educação da consciência moral e da razão prática devem fazer-se através da experiência e do desenvolvimento gradual do sentido crítico e da liberdade. Sendo assim, a educação moral e intelectual faz-se de dentro para fora.

Deste modo, e baseando-se nos estudos da Psicologia da época, os mentores da *Educação Nova* defendiam a necessidade de conhecer e compreender as leis do desenvolvimento psicológico, afectivo, cognitivo e físico da criança, de molde a adequar as matérias ao seu nível de desenvolvimento. Esta forma de entender a educação, também encarada numa perspectiva de *Educação Integral*, no seio de uma *escola única*, como

⁸ A localização preferencial das escolas deste movimento, em meio rural, é bem a prova deste postulado, a que não será alheio o desenvolvimento industrial verificado no início do século XX e uma rejeição do capitalismo industrial e urbano, em nome da defesa da construção da liberdade.

⁹ Como ilustração desta ideia-chave do movimento da *Educação Nova*, socorremo-nos de Dewey (2002) que, utilizando o exemplo de tarefas tão simples como a costura de botões e a realização de remendos, transporta-nos para além da perspectiva restrita e utilitária, aconselhando a perspectivar este tipo de trabalho como ponto de partida que permitirá à criança reconstituir e analisar o progresso da humanidade, associando o conhecimento sobre materiais e técnicas utilizados.

resposta ao ensino dual¹⁰, aponta para a necessidade de uma “educação completa para todos” (Candeias, 1995, p. 58) que leve o mais longe possível, a unificação das vias diferenciadas (clássica e profissional) da escola tradicional. A defesa da *Educação Integral* assume-se, também, como uma forma de combater a estratificação social que, na escola, se tem reflectido através daquelas duas vias de ensino. Parece, assim, evidente uma atenção considerável e determinada ao papel da escola como instrumento de libertação e potencialização das capacidades humanas, em contraponto ao papel de reprodutora das desigualdades sociais e da relação das classes com o aparelho produtivo em que, segundo os mentores da *Educação Nova*, a escola de massas, do período industrial, se tinha transformado.

Balizado por duas grandes guerras e contemporâneo da consolidação da Revolução Industrial (desta enorme transformação que mudou o mundo e acelerou os tempos, tradicionalmente longos, das mudanças sociais, das mentalidades, dos hábitos), o movimento da *Educação Nova* irá sofrer as consequências destes períodos conturbados, em que as suas ideias serão apropriadas e vilipendiadas por regimes democráticos e ditatoriais¹¹, esquecidas e reavivadas em momentos de maior abertura, perdurando até aos nossos dias em que muitas são, ainda, desideratos.

Assim, apesar de todos os progressos na escolarização das populações, a universalização do acesso à escola continuou a afigurar-se como um grande combate, travado ao longo de todo o século passado, naturalmente, com concretizações diferentes consoante o hemisfério em que nos situemos e em que o papel e as intenções dos dirigentes políticos, não deixaram de exercer uma notória influência.

Em Portugal, a viragem na escolarização verificada nos vários níveis de ensino, quase em simultâneo, a partir da primeira metade da década de 50¹², do século passado, parece relacionar-se, claramente, segundo Grácio (1997), com o crescimento económico

¹⁰ Para Adolfo Lima (1874-1943), um dos representantes da *Educação Nova*, em Portugal, os aspectos duais da escola de massas do princípio do século, concretizados numa educação dividida em profissional, por um lado, e clássica, por outro, é vista, ao mesmo tempo, como um “espelho e como uma das causas da constituição e reforço de uma sociedade dividida em classes e em *castas* sociais” (Candeias, 1995, p. 57).

¹¹ A ausência de uma conceptualização rigorosa das suas teses educativas permite, no entender de Nóvoa (1995), uma relocalização em diferentes contextos sociopolíticos.

¹² A partir dos anos 40, nota-se um crescimento do 4.º ano, sustentado pela expansão da rede pública de escolas primárias, ligeiramente afectado pelo prolongamento da obrigatoriedade escolar em 1956/7, para os rapazes e em 1960/1, para as raparigas. Em 1968/69 regista-se o prolongamento da obrigatoriedade escolar para 6 anos. Até ao final da década de 60 é notório um crescimento do ensino liceal (Grácio, 1997). Na transição para o século XX, Portugal apresentava uma taxa de analfabetismo de 78,6%. Em 1990, a percentagem de analfabetismo em Portugal rondava, ainda, os 15% da população com idade superior a 15 anos.

em larga medida, sustentado pelo desenvolvimento industrial. Todavia, não será desprezível equacionar, no âmbito desta tendência, para além dos ciclos económicos, o valor simbólico dos benefícios esperados com a educação escolar, estreitamente ligados a posições sociais a evitar ou a alcançar.

1.2. Da exclusão à inclusão

O desenvolvimento económico e as transformações políticas verificadas por quase todo o Mundo, durante a segunda metade do século passado, bem como o progressivo papel de influência das organizações internacionais como orientadoras da acção das nações, acentuaram a necessidade de garantir o acesso e sucesso escolares a todas as crianças, o que transporta para a organização escolar um conjunto de desafios, potenciados pela diversidade dos públicos que à escola passam a aceder e aos quais aquela terá de responder.

Neste contexto, sendo aceite que a orientação axiológica pessoal dos indivíduos se alimenta na hierarquização dos valores percebidos nos ambientes em que se movimentam e que, como afirma Maia (1996), ninguém é um mero espectador da sua época, poderemos tentar ponderar os efeitos das transformações de ordem económica, social, política, filosófica, ideológica e religiosa, que vivenciamos, na evolução da aceitação e interiorização da diferença, numa perspectiva de inclusão social e educativa, particularmente, a partir da segunda metade do século passado.

Evidenciamos, a propósito, o papel decisivo que a contestação aos movimentos coloniais e imperialistas do século XIX, prefigurou, enquanto “rebelião contra uma visão centralizada da História e do Homem” (Simões & Boavida, 1999, p. 8), bem como no desafiar do *ideal europeu* (ocidental) *de humanidade*, cuja ideologia de progresso tinha legitimado o esforço colonizador do mundo ocidental. Na mesma linha, Rodrigues (2003) aponta, também, os movimentos anti-segregação dos quais destacamos, a luta pela cidadania para as mulheres, anti-racistas e de inclusão de pessoas com deficiência, ocorridos no século passado, que alertaram as consciências e corroeram as fundações ideológicas em que assentava a modernidade.

1.2.1. O enquadramento legal da educação especial e das necessidades educativas especiais em Portugal.

Em Portugal, a instauração do regime democrático, em 1974, permitiu a liberalização do acesso à escola, confrontando esta instituição com as contradições da organização económica e social e com os contrastes culturais profundos protagonizados pelas crianças e jovens que à escola começaram a aceder. Este processo de escolarização, com evidentes dimensões políticas e sociais, concretizou-se numa escola herdeira dos valores da escola *tradicional*¹³ e, rapidamente, a generalização do acesso e a indiferenciação dos percursos escolares acentuaram fenómenos de exclusão e insucesso escolar e, paradoxalmente, reduziram os efeitos da democratização que a tão apregoada luta contra as desigualdades escolares visava.

Malgrado, as vicissitudes de um processo de abertura da escola, a *todos*, decorrente da emergência política, social e ideológica, num país que experimentava a democracia, após um período de clausura nacional e internacional, a evolução deste processo parece ter percorrido, no nosso país, os mesmos trâmites que outros congéneres, nalguns países europeus e até nos Estados Unidos da América, naturalmente, com o desfasamento temporal a que a período salazarista, nos obrigou e uma maior sensibilidade aos efeitos da conjuntura económica¹⁴.

Igual caminhada se identifica para a evolução do atendimento dos alunos com algum tipo de deficiência e, naturalmente, no que respeita à produção de normativos legais que o consubstanciam. A diferença parece residir, mais uma vez, no desfasamento temporal em que as mudanças se concretizam e, possivelmente, ao nível dos recursos técnicos, financeiros e humanos disponíveis para a sua operacionalização.

Assim, a possibilidade de acesso à escola e de uma permanência mais alargada no tempo, de grupos da população, até aí excluídos, coloca ao sistema educativo um conjunto

¹³ Segundo Boavida (2002, pp. 138-139), em muito pouco tempo, de uma educação que aconselhava a austeridade e a modéstia, impositiva e autoritária, passou-se para outra que, “nas suas dinâmicas mais fortes e visíveis, promove o usufruto e o gasto, recompensa o imediatismo e o oportunismo, e parece ter como princípios de acção o laxismo, a usufruição e a permissividade, embora se afirme o contrário”.

¹⁴ No início da década de 80, Benavente e Correia (1980) apontam na população estudada (alunos do 1.º ciclo), uma percentagem de insucesso (socialmente selectivo) que ronda os 30%. Esta panorâmica leva as autoras a considerarem que a escola primária estava longe de cumprir os objectivos que a Constituição ditava para o ensino obrigatório, de igualdade e promoção de todos os alunos, ao invés da selecção escolar e social. Curiosamente, a unificação das vias de ensino, no troço correspondente ao 7.º, 8.º e 9.º anos, assiste a um abrandamento e declínio da frequência a que a conjuntura económica poderá, também, não ser alheia. Os anos 80, do século passado, estão também associados ao arranque do ensino superior politécnico público e privado e ao aumento da capacidade de absorção das universidades públicas (Grácio, 1997).

de desafios e a necessidade de respostas. Segundo Bairrão (1998), a organização de recursos para crianças e jovens com deficiência em Portugal pode ser equacionada em três fases, sendo que a primeira cobre a segunda metade do século XIX, verificando-se a criação de instituições para cegos e surdos, numa perspectiva segregativa e mediante vontades particulares, com reduzida participação estatal. A segunda etapa, quase um século decorrido, corresponde a mudanças significativas no papel e intervenção do Estado, caracterizando-se pela criação de centros de educação especial e de observação¹⁵. É também nesta altura, anos sessenta do século passado, que se assiste à realização dos primeiros programas de formação de professores, à margem do Ministério da Educação¹⁶.

Finalmente, na década seguinte, intensifica-se o papel de liderança do Estado, através da criação das Divisões de Ensino Especial dos ensinos Básico e Secundário, que constituíram um passo significativo para a integração escolar das crianças e jovens com deficiência. Na sequência daquela medida, a implementação (1975/76) das equipas de Educação Especial veio permitir, na prática, o apoio a crianças e jovens integrados nas classes regulares, com deficiências motoras e sensoriais, alargando-se posteriormente o apoio à deficiência mental¹⁷. Contudo, no decorrer da década de setenta e início da seguinte observou-se uma proliferação de estabelecimentos de educação especial (DGIDC, 2006)¹⁸.

¹⁵ Paralelamente, assiste-se a um movimento de organização dos pais, responsável pelo surgimento de associações, geralmente por categorias de deficiência, de que são exemplos a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral (APPC) e a Associação Portuguesa de Pais e Amigos da Criança Deficiente Mental (APPACDM), criadas em 1960 e 1962, respectivamente. Esta movimentação das famílias visava colmatar as falhas e a insuficiente resposta do Ministério da Educação, que se limitava a manter, nas escolas regulares, as chamadas *classes especiais*, do instituto António Aurélio da Costa Ferreira, criadas nos anos 40 (Santos, 1998).

¹⁶ A responsabilidade de formação de professores era cometida ao Instituto Aurélio da Costa Ferreira (Santos, 1998).

¹⁷ Convém salientar que o reconhecimento legal destas estruturas de apoio verifica-se somente 10 anos depois da sua criação, pelo Desp. Conj. 36/SEAM/SERE/88 de 17 de Agosto, justificado, no seu preâmbulo, pela necessidade de estabilizar a nível organizativo a experiência acumulada pelas equipas de ensino especial integrado, tanto da ex-Direcção Geral do Ensino Básico (DGEB) como da ex-Direcção Geral do Ensino Secundário (DGES), pelos núcleos de apoio à deficiência auditiva (NADAS), pelas unidades de orientação educativa, pelas classes especiais e pelas classes de apoio do Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira. Fica cometido, também, a estas equipas de ensino especial, o apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem (DA). Pretende-se, assim, com o referido normativo, introduzir maior eficiência, mediante a harmonização de todas as actividades de *educação especial*. Estas equipas eram constituídas por educadores de infância e professores dos diferentes graus de ensino não superior, apontando-se, preferencialmente, para a colocação de docentes especializados ou com experiência, na área. As referidas equipas podiam, ainda, quando necessário e possível, integrar psicólogos e terapeutas, entre outros.

¹⁸ Em 1978/79, o número de alunos nas 132 escolas especiais ultrapassava os 8000, sendo que no ensino integrado existiam apenas 22 equipas de educação especial que atendiam cerca de 1100 alunos. Os números de referência têm vindo a diminuir (3.712, em 2006) acompanhando a tendência internacional para a reorientação de muitas escolas de educação especial para a modalidade de “centros de recursos” (DGIDC, 2006, p. 9).

É, também, nesta última fase e nos finais dos anos setenta, que se assiste à criação dos serviços de apoio às dificuldades de aprendizagem/unidades de orientação educativa, no âmbito da DGEB. Estes serviços apresentavam um carácter inovador, dado que integravam psicólogos, para além dos docentes e pressupunham a organização dos apoios educativos mediante uma intervenção junto dos professores e das escolas e não tanto ao nível do apoio directo aos alunos¹⁹.

Em suma, podemos considerar que progressos mais substanciais foram feitos, em Portugal, a partir de meados dos anos setenta, nos campos da filosofia de acção e da integração nas escolas do ensino regular de alunos portadores de deficiências, acompanhando, aliás, a evolução em diversos países ocidentais. Todavia, a maior parte dos investimentos financeiros do Estado, na educação destes alunos, continuava a ser dirigida para estruturas segregativas e não para o desenvolvimento da educação integrada, de acordo com o Parecer nº. 3/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Neste contexto, podemos apontar, tal como Rodrigues (2001), que a concepção de escola tradicional e homogénea, na qual dificilmente se enquadram alunos com qualquer espécie de dificuldade, sugere a necessidade de criação de escolas especiais compactadas em tipos de deficiências, perseguindo-se a ideia de que a homogeneização permitiria, tal como na escola regular, um ensino homogéneo a alunos com as mesmas problemáticas, tipos de deficiência e características. No fundo, apesar dos progressos ao nível da filosofia de integração, assistimos à persistência da ideia de que a incapacidade dos alunos justificava a sua exclusão da escola regular²⁰.

No norte da Europa, segundo Bairrão (1998), notava-se uma evolução significativa no domínio das práticas de integração protagonizada, desde os anos 60, pela Suécia, Dinamarca e Noruega. Outros países avançaram mais lentamente e de forma progressiva

¹⁹ As unidades de orientação educativa são extintas pelo Despacho nº. 33/SERE/88 de 17 de Agosto, que as considerava, por razões de tipo organizativo, uma sobreposição às equipas de educação especial. Segundo Bairrão (1998), a extinção destes serviços não foi precedida da conveniente avaliação dos seus efeitos e potencialidades. Curiosamente, alguns anos volvidos após a extinção daquelas estruturas, o Despacho Conjunto nº. 105/97 de 1 de Julho, retoma, em parte, a mesma filosofia de acção ao pretender centrar nas escolas as intervenções diversificadas necessárias para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens.

²⁰ Esta aceção que se manterá por algum tempo, nas medidas de apoio institucional às escolas especiais, encontra-se patente na instituição do subsídio de recuperação de deficientes que antecede o subsídio de educação especial, instituído em 1980 (Parecer nº. 3/99 do CNE de 17 de Fevereiro) com o intuito de ajudar as famílias a fazer face às elevadas mensalidades exigidas pelas escolas especiais, o qual poderá, também, ter condicionado a integração das crianças e jovens com deficiência nas escolas regulares. Por outro lado, a natureza sensível (e particular) dos processos de integração, bem como a questão da preparação das escolas regulares para o atendimento dos alunos com deficiência, poderão ter obstaculizado a decisão de muitos pais entre a escola especial e a regular.

para a integração, como por exemplo, a Holanda e a Alemanha que mantiveram, concomitantemente, estruturas segregadas. De um modo geral, a integração revelou-se uma tarefa complexa, pelo que será natural a existência de dificuldades e contradições, na consecução deste processo.

Um marco decisivo nesta caminhada, consensualmente referido por vários autores (e.g. Bairrão, 1998; Fonseca, 1999; Correia, 1999; Rodrigues, 2001), traduz-se na publicação da *Public Law 94/142*, de 1975, nos Estados Unidos da América, que promove direitos iguais para todos os cidadãos em matéria de educação, exigindo uma melhoria substancial dos serviços de educação especial, de modo a concretizar as referidas igualdades educacionais para todas as crianças (Correia, 1999)²¹.

Por sua vez, o Relatório *Warnock*, publicado em Inglaterra, em 1978, veio trazer importantes inovações, nomeadamente, ao deslocar o foco médico nas deficiências dos educandos para a aprendizagem escolar de um currículo ou de um programa²². Convém salientar, também, a introdução do conceito de necessidades educativas especiais (NEE), substituindo o conceito de educação especial referido às crianças e jovens com dificuldades, por motivo de deficiência que, sendo mais abrangente, se alarga a todos os tipos de dificuldades de aprendizagem²³.

²¹ Em 1990, o Congresso Americano reautoriza a *Public-Law 94/142*, mudando-lhe o nome de *Educational for All Handicapped Children Act* para *Individuals With Disabilities Educational Act* (IDEA) a que não será alheia a publicação do Relatório *Warnock* e a evolução do conceito de necessidades educativas especiais (NEE). Em 2004, voltou a sofrer alterações que, entre outros aspectos, procuraram o alinhamento com os objectivos propostos na *Public Law 107/110*, também conhecida pela designação de *No Children Left Behind* que enfatiza a questão da proficiência na leitura e escrita e uma atenção às populações minoritárias, crianças em risco, crianças com deficiência, emigrantes, às crianças com dificuldade na leitura...

²² Bairrão (1998) refere que no referido relatório as categorias de deficiência são mantidas por questões relativas à recolha de dados e para a determinação e organização da prestação de serviços e, naturalmente, pela sua importância em termos científicos e epidemiológicos. As categorias/classificações deixam de ter relevância quando se pretende orientar educacionalmente os alunos tendo em vista a elaboração de planos educativos. O que é significativo, nestes casos, é a definição e identificação das necessidades educativas especiais da criança ou jovem.

²³ Para Correia (1999, p. 48), o conceito de NEE abrange crianças e jovens “que não acompanham o currículo normal, sendo necessário proceder a adaptações curriculares, mais ou menos generalizadas, de acordo com o quadro em que se insere a problemática da criança ou do adolescente”. Nesta linha, nas problemáticas associadas às NEE incluem-se as deficiências físicas, sensoriais, intelectuais, emocionais e as dificuldades de aprendizagem.

Jimenez (1997, p. 9) referindo-se ao conceito de NEE considera que “uma criança necessita de educação especial se tiver alguma dificuldade de aprendizagem que requeira uma medida educativa especial. Por sua vez, o conceito de dificuldade de aprendizagem surge quando um aluno tem uma dificuldade significativamente maior que a maioria dos alunos da sua idade, ou sofre de uma incapacidade que o impede de aceder aos equipamentos educativos geralmente utilizados pelos seus colegas. Relativamente às medidas educativas Hegarty (1986, cit. por Jimenez, 1997) define-as como uma ajuda educativa adicional ou diferente em relação às adoptadas geralmente para as crianças que frequentam escolas regulares.

Aquele relatório desdobra, ainda, as modalidades de acção dirigidas às crianças e jovens que não atingem os objectivos escolares: a necessidade de se encontrarem meios específicos de acesso ao currículo; a necessidade de ser facultado a determinados alunos um currículo especial ou modificado e a necessidade de dar uma particular atenção ao ambiente educativo em que decorre a aprendizagem (Parecer 3/99 do CNE)

Estas inovações na filosofia e no enquadramento da acção relativamente às dificuldades escolares dos alunos, inclusive, dos alunos com qualquer tipo de deficiência, através das possibilidades que a noção de necessidades educativas especiais inaugura, alertam para a premência de atendimento eficaz, pelas escolas, das crianças e jovens que, quer por condições extrínsecas, ou intrínsecas, experimentavam dificuldades escolares e, de algum modo, vivenciavam os efeitos perversos da escola de massas, quiçá, nas perspectivas que enformavam as práticas pedagógicas e que foram legitimando, também, de uma forma subtil, a desresponsabilização pelo sucesso de muitos alunos²⁴.

Deste modo, o conceito de NEE apresenta-se, ainda, como basilar na mudança de perspectiva relativamente à diferença, enquanto factor de exclusão, para se começar a movimentar na esfera dos direitos, ou seja no entendimento da diferença como um direito, perspectiva patente, aliás, em inúmeros documentos de organizações internacionais.

Nesta linha, a questão dos direitos de todas as crianças à educação é reafirmada na Convenção dos Direitos da Criança, em 1989, com especificação no artigo 23.º para o direito ao acesso à educação de todas as crianças portadores de deficiência, bem como a cuidados especiais, à preparação para um emprego e para o lazer, de modo a potenciar o seu desenvolvimento individual e a máxima integração possível na sociedade. Por seu turno, a Declaração Mundial sobre Educação para todos, levada a cabo na Conferência Mundial sobre aquele tema, realizada no ano seguinte, em Jomtien, inclui prioridades aos níveis nacional, regional e global, sendo que o desenvolvimento de programas de intervenção precoce, especialmente para as crianças desfavorecidas, pobres e com

²⁴ Previa-se, na altura da realização do referido relatório, que 20% dos alunos que frequentavam o sistema de educação, em Inglaterra, poderiam ter necessidades especiais na sua escolaridade, enquanto que, desses, somente 2% a 4% apresentavam algum tipo de deficiência (Parecer nº. 3/99 do CNE). A este propósito, e já perto da mudança do milénio, Fonseca (1999, p.7) considerava, ainda, que “Portugal é certamente o país onde a problemática das DA (dificuldades de aprendizagem) e o conseqüente fenómeno sociocultural e socioeconómico do insucesso escolar e profissional não tem merecido dos líderes e dos responsáveis do sector uma abordagem integrada nem longitudinal [...], o panorama não é animador e a meta da democracia cognitiva não será certamente alcançada na próxima década”.

deficiência, e o acesso universal e sucesso na educação básica até ao ano 2000, encontram-se entre as primeiras metas apontadas²⁵.

Em Portugal, entretanto, e na senda dos desenvolvimentos internacionais nesta matéria e, em função dos ditames da democracia, veio à luz a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, 1986), que postula, nos seus princípios gerais, o direito à educação e cultura de todos os portugueses, nos termos da Constituição da República, conferindo ao Estado especial responsabilidade na promoção da democratização do ensino e em garantir «o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares» (art.º 2.º, n.os 1 e 2).

Mais adiante, no art.º 16.º, apontam-se as modalidades especiais de educação escolar, onde se insere a educação especial. O âmbito e objectivos desta são esclarecidos no n.º 1 do art.º 17.º, que considera que “a educação especial visa a recuperação e integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas especiais devidas a deficiências físicas e mentais”²⁶.

O regime de apoios e complementos educativos é estabelecido nos art.os 24.º e 25.º, nos quais se preconiza que “nos estabelecimentos de ensino básico é assegurada a existência de actividades de acompanhamento e complemento pedagógicos, de modo positivamente diferenciado, a alunos com necessidades escolares específicas”.

A responsabilidade acrescida que esta filosofia integradora comete ao sistema de ensino regular e a cada escola é reforçada pelo Decreto-Lei n.º 35/90 de 25 de Janeiro, que determina que todas as crianças ficam sujeitas ao cumprimento da escolaridade obrigatória, independentemente do tipo e grau da sua deficiência.

É nesta linha que surge o Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto. No preâmbulo deste instrumento normativo, reconhece-se a necessidade de actualização e alargamento da legislação em vigor que regula a integração de alunos com deficiência nas escolas regulares. Ressaltam, como aspectos inovadores, a introdução do conceito de NEE baseado

²⁵ Dez anos depois, na conferência de Dakar, o balanço da concretização das metas apontadas, em Jomtien, indicia que a sua reduzida consecução se poderia atribuir à fraca vontade política, aos insuficientes meios financeiros disponibilizados e à ineficácia na sua aplicação, bem como à inadequada atenção às necessidades de aprendizagem dos pobres e excluídos e à falta de atenção à qualidade da aprendizagem, para além do insuficiente comprometimento no ultrapassar das disparidades de acesso e sucesso motivadas pelo género.

²⁶ A organização da educação especial é enunciada no art.º 18.º que, entre outros aspectos importantes, refere a modalidade preferencial de integração nos estabelecimentos regulares de ensino, contemplando necessidades de atendimento específico e apoio de educadores especializados. Na escolaridade básica, comete, ainda, às escolas a responsabilidade de desenvolverem respostas educativas adequadas às características de cada tipo e grau de deficiência.

em critérios pedagógicos e o vincar da crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem. Preconiza-se, também, no mesmo Decreto-Lei, o reconhecimento mais explícito do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos.

Finalmente, ao nível dos princípios, aponta-se para a abertura das escolas regulares aos alunos com NEE, numa perspectiva de “escolas para todos” e defende-se que a educação destes alunos deve realizar-se no meio menos restritivo possível. A legislação portuguesa, neste domínio, envereda, assim, consistentemente, por uma via e princípios integradores, estabelecendo um conjunto de medidas e de respostas educativas a aplicar nas escolas.

Apesar dos avanços, persistiam, todavia, segundo Correia (1999), lacunas nos normativos legais, no tocante ao enquadramento dos alunos com dificuldades de aprendizagem, apesar dos avanços protagonizados pela LBSE e pelo Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto²⁷. No entanto, é certo que se procurava lançar as amarras, no sentido de proporcionar um enquadramento legal e atendimento escolar adequado às crianças com deficiência. Em muitos casos, o referido decreto serviu, também, na prática, para albergar, no seio das medidas do *Regime Educativo Especial*, os alunos que experimentavam dificuldades na aprendizagem, devidas a factores de vária ordem, mais ou menos ligeiras, que na opinião de Capucha (2008, p.7) teve consequências nefastas ao criar no sistema de ensino, um subsistema para onde eram encaminhadas todas as crianças que evidenciassem dificuldades, desresponsabilizando as estruturas correntes de educação. Aquela perspectiva crítica da utilização de um normativo, apesar de suportada por um conhecimento da realidade, dá conta do acolhimento das recomendações da *Declaração de Salamanca*, no âmbito da Conferência sobre Educação Especial, sob os auspícios da

²⁷ Correia (1999), referindo-se ao Decreto-Lei n.º 319/91, nota que o mesmo não operacionalizava conceitos de situações mais e menos complexas (art.º 14.º) e que era pouco consistente quanto a formas de actuação nos chamados casos menos complexos que, na sua opinião, seriam os mais numerosos. A propósito, convém referir o Despacho n.º 178-A/ME/93 de 30 de Julho, que, partindo da experiência de aplicação do Despacho Normativo n.º 98-A/92 de 20 de Junho, pretende reorganizar o quadro normativo relativo às actividades e medidas de apoio educativo, de modo a garantir a sua eficácia. O ponto 6 daquele Despacho define o conceito de apoio pedagógico como “o conjunto das estratégias e actividades concebidas e realizadas na escola no âmbito curricular e extracurricular, incluindo aquelas que são desenvolvidas no seu exterior, que contribuam para que os alunos adquiram os conhecimentos e as competências e desenvolvam as capacidades, atitudes e valores consagrados nos currículos em vigor”. A abrangência do conceito obriga à especificação das modalidades e estratégias gerais de apoio pedagógico acrescido, realizada no ponto seguinte e que encerra uma grande variedade de medidas, potencialmente aplicáveis ao trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem, numa perspectiva centrada no trabalho dos professores e concretizado, preferencialmente, na sala de aula.

UNESCO, em 1994, e essa utilização abrangente quanto ao público - alvo poderá, também, ser entendida nesta vertente. A questão central, quanto a nós, reside na forma como as *estruturas correntes de educação*, provavelmente, deficientemente preparadas para a heterogeneidade, dado que as mudanças nas práticas não se operam por decreto, lidaram com as medidas preconizadas no Decreto-Lei n.º 319/91. Neste sentido, convém salientar que no conceito de NEE, expresso na Declaração de Salamanca devem incluir-se “crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos e marginais” (UNESCO, 1994, p. 6). Deste modo, e no contexto do enquadramento da acção, a noção de NEE aplica-se a todas as crianças com deficiências ou dificuldades escolares.

1.2.2. A escola inclusiva: princípios e percursos

A evolução do conceito de NEE não pode ser dissociada do movimento de inclusão e da necessidade de construção de uma escola inclusiva²⁸.

Os princípios da escola inclusiva estão bem patentes, na Declaração de Salamanca, através do reconhecimento da necessidade de trabalhar em função e no sentido de “uma escola para todos”, que acolha todos, celebre as diferenças e responda às necessidades individuais. Nesse sentido, “todas as escolas devem acolher todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994, p. 6) cabendo-lhes encontrar os caminhos para educar, com sucesso, todas as crianças, através de uma pedagogia centrada na criança, assumindo que as diferenças são normais e podem ser vantajosas para todos. Esta ideia alicerça-se, ainda, na convicção que uma pedagogia deste tipo pode evitar os desperdícios de recursos, de esperanças e expectativas decorrentes da mentalidade “uma medida serve para todos” relativa à educação. A base da construção de uma sociedade orientada para o respeito das diferenças radica, também, numa escola centrada nas crianças.

²⁸ No final dos anos oitenta surge um movimento designado *Regular Education Initiative* que pretendia encontrar e agilizar formas de atender às necessidades do maior número de alunos com NEE, nas classes regulares e que, mais tarde, vai dar lugar ao movimento da *inclusão*. Neste contexto são questionados o papel dos educadores e dos professores do ensino regular e de educação especial, bem como de outros agentes educativos e dos pais na adequação do ensino e aprendizagem e do currículo às necessidades dos alunos (Correia, 2005).

Nesta linha, Correia (2005, pp. 9-10) aponta seis componentes que constituem a base conceptual da *inclusão* e que englobam os seguintes princípios:

- a) Da “rejeição zero”;
- b) Todos os alunos devem ser educados nas escolas das suas residências;
- c) As escolas regulares são os locais onde os alunos com NEE devem ser educados, em ambientes apropriados e adequados, à sua idade e nível de ensino;
- d) A percentagem de alunos com NEE em cada classe/sala deve ser representativa da sua prevalência;
- e) O ensino cooperativo e a tutoria entre pares são os métodos de ensino a utilizar preferencialmente;
- f) Os apoios dados pelos serviços de educação especial não são exclusivos dos alunos com NEE, devendo ser utilizados para beneficiar todos os alunos e professores da escola;

O mesmo autor, referindo-se às conquistas do movimento da inclusão, salienta a propósito, que a “educação especial passa de um lugar a um serviço” (p. 9), significando que as experiências integradoras tinham relegado os alunos com deficiência para um espaço, a *classe especial* e a responsabilidade do seu atendimento, quase exclusivamente para o docente de educação especial, criando a ideia de que não competia aos outros docentes, por falta de preparação, o trabalho com os alunos com deficiências. Esta aceção e postura poderá ter tido efeitos perversos ao contaminar a atitude dos docentes perante a diversidade²⁹.

Na opinião de Santos e Rodrigues (2006), lidar com a diferença não tem sido tarefa fácil, numa escola que, sendo o espelho da sociedade, também é o resultado de um modelo institucional com uma estrutura persistentemente rígida e que exerce, à distância, o controlo sobre a aplicação dos normativos.

Todavia, podemos considerar que foi sendo traçado, ao longo dos anos noventa, em Portugal, ao nível dos normativos, um caminho na direcção da escola inclusiva, do qual o Despacho Conjunto n.º 105/97 é um passo importante, ao pretender centrar nas escolas as

²⁹ A introdução do conceito de necessidades educativas especiais não correspondeu, segundo Bairrão (1998, p. 38), à remoção dos antigos rótulos, com carga negativa, que permaneceram nas “representações” dos professores. Deste modo, referia que “os professores associam as noções de “incapacidade” e de “deficiência” com os alunos que beneficiam de modalidades alternativas de ensino, quer sejam situações de necessidades educativas especiais de natureza muito complexa, quer sejam situações de natureza mais simples, mas cujo processo de ensino/aprendizagem escapa às estratégias habituais do professor”.

intervenções diversificadas, e apontando, no respectivo preâmbulo, como objectivos a alcançar, a introdução de mudanças significativas na situação actualmente existente no âmbito dos apoios a crianças com NEE, conferindo especial prioridade à colocação de pessoal docente e de outros técnicos nas escolas³⁰. Perspectiva-se, ainda, como meta a curto prazo, o desenvolvimento de respostas, principalmente no domínio da diferenciação pedagógica e da educação especial, apontando-se, para fases posteriores, a criação de condições facilitadoras do desenvolvimento da prestação de apoios educativos, noutros domínios.

Um dos aspectos a salientar é, sem dúvida, a defesa da escola enquanto comunidade educativa e como centro da acção e intervenção educativas, devendo associar, também, a sua eleição como espaço privilegiado de formação do pessoal docente e não docente e dos pais. Do mesmo modo, a organização dos apoios educativos, preconizando a articulação de apoios diversificados, a integração das crianças com NEE e o alargamento das aprendizagens para a promoção da interculturalidade e para a melhoria do ambiente educativo da escola, remete para uma contextualização dos apoios educativos numa perspectiva de escola inclusiva.

Apesar dos progressos ao nível dos normativos, podemos considerar que, nalguns aspectos, o discurso institucional não estará isento de contradições, nesta questão da opção por uma escola inclusiva. Neste contexto, torna-se, por exemplo, explícita a necessidade de se enveredar pela prática de uma política orçamental, que privilegie a escola regular, conseqüente com a opção por uma escola inclusiva, sendo que a questão do continuado financiamento às escolas especiais parece, também, marcar a agenda da mudança³¹.

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação, no parecer n.º 3 sobre *Crianças e Alunos com Necessidades Educativas Especiais*, no campo das recomendações, indicia a necessidade de se dar uma clara prioridade nas dotações financeiras à escola pública, em detrimento do ensino segregado, bem como a realização de uma revisão de toda a

³⁰ Estabelece-se, no ponto 3, alínea a), do referido Despacho, que o docente de apoio “tem como função prestar apoio educativo à escola, no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino/aprendizagem”. Esta orientação do trabalho do docente de apoio educativo introduz, ao nível da sua acção, uma perspectiva alargada e abrangente e não restrita ao trabalho com o aluno com NEE. O professor de apoio educativo poderia, assim, transformar-se num recurso de toda a escola.

³¹ A este propósito Bairrão (1998, p. 79) salienta que “tem havido da parte do Estado um certo facilitismo no financiamento das escolas especiais, através de orçamentos que crescem significativamente todos os anos, mesmo reconhecendo que essas mesmas escolas não possuem recursos educativos diversificados e que admitem alunos que não apresentam quadro de deficiência e que poderiam manter-se na escola regular, muitas vezes apenas com uma pequena ajuda ao professor da classe”.

legislação, em vigor, respeitante a qualquer grau de ensino³², no sentido de a tornar coerente com os princípios da escola inclusiva e, em particular com a Declaração de Salamanca.

Neste sentido, a publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001, após um período de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico³³, aponta como objectivo estratégico “a garantia de uma educação de base para todos” concedendo uma particular atenção às situações de exclusão³⁴, à clarificação de exigências relativamente às aprendizagens cruciais e às formas como estas se processam. A definição de um conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes para cada um dos ciclos e a abertura para a adequação aos contextos locais, das estratégias de desenvolvimento do currículo

³² O final dos anos noventa foram prolixos na produção de normativos que se estenderam a várias áreas do sistema educativo, nomeadamente, o Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos, corporizado no Decreto-Lei n.º 115-A/98, que apontava a autonomia das escolas e a descentralização como aspectos decisivos na construção de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação. Deste modo, a escola enquanto *centro das políticas educativas* deverá perspectivar a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, em função das suas potencialidades e dos seus problemas, cabendo à administração educativa uma função de apoio e regulação.

³³ O Projecto de Reflexão Participada Sobre os Currículos do Ensino Básico foi lançado pelo Departamento de Educação Básica, no ano lectivo de 1996/97, com o objectivo de “melhorar a qualidade e a eficácia da resposta educativa deste nível do sistema face às necessidades e direitos dos indivíduos e aos problemas da sociedade em geral, confrontada com mudanças sensíveis e com desafios novos” (Roldão, Nunes & Silveira, 1997, p. 9).

Aquele projecto inicia-se um ano depois da generalização da reforma curricular portuguesa de 1990, apoiando-se nos documentos orientadores da política educativa internacional, que apontavam para a necessidade de um investimento crescente em tomadas de decisão e práticas curriculares colaborativas, dos docentes, adequadas aos alunos com que trabalham nas escolas. No campo da inovação curricular os objectivos e esforços centram-se na promoção da articulação das aprendizagens, na consideração dos diferentes públicos a que se destinam as aprendizagens e nos modos de tornar efectivas as aprendizagens para todos esses públicos.

³⁴ Entre as medidas preconizadas, no normativo, expressamente, no sentido de combater a exclusão, no ensino básico contam-se a criação dos territórios educativos de intervenção prioritária, o lançamento dos currículos alternativos e os cursos de educação e formação profissional inicial. Neste contexto, convém equacionar a crítica do modelo de ensino dual concretizada em 1916, por Adolfo Lima, um dos representantes da *Educação Nova*, em Portugal, na qual salienta que “Esta dualidade mantém, como causa, a organização social de castas económicas e mantém-se como efeito dessa organização [...]. Por um lado a divisão do ensino em clássico ou geral e profissional ou manual, é efeito da divisão das classes ou castas sociais; por outro, essa divisão bipartida é causa de que essa divisão se intensifique ” (Candeias, 1995, p. 57).

Mesmo tendo em conta a enorme evolução da sociedade, verificada entre a produção daquela opinião e a actualidade, algumas reservas poderão ser ponderadas. Assim, parece-nos que a questão crucial reside, não só, no facto de estas medidas poderem configurar uma resposta à ineficácia das escolas em atenderem públicos diversificados mas, sobretudo, a que público escolar se destinam. Os efeitos perversos destas medidas, à partida, adequadas como resposta, poderão ser a canalização de alunos de grupos mais desfavorecidos, quer em termos económicos, quer em experiências culturais, para estes percursos podendo contribuir para eternizar a desigualdade de oportunidades, ao mesmo tempo que desresponsabiliza o *ensino regular* do atendimento adequado a estas crianças e jovens.

nacional, concretizadas no projecto curricular de escola, enquanto documento organizador, e a sua contextualização ao nível do projecto curricular de turma, surgem como aspectos inovadores que poderiam ser decisivos, quanto a nós, para a diversificação e individualização das estratégias pedagógicas e um passo importante na caminhada para a escola inclusiva. Igual perspectiva e expectativas sugerem as possibilidades que o elenco dos objectivos das áreas curriculares não disciplinares deixa entrever³⁵.

O modelo curricular do ensino básico, inaugurado pelo referido normativo, pretende, ainda, abrir pistas de exploração de um potencial, em larga medida inexplorado no nosso sistema de ensino, designadamente, o incentivo ao trabalho em equipa, ao criar novas áreas curriculares de bidocência. A importância do trabalho em equipa e/ou partenariados³⁶ nas escolas, é realçada por Ainscow (1997) como forma de os professores se envolverem numa *aventura crítica*, utilizando as suas múltiplas perspectivas, como meio de enriquecimento e aperfeiçoamento recíprocos.

Sem pretendermos explorar todas as vertentes de inovação contidas no Decreto-Lei 6/2001, parece-nos que encerra um conjunto de potencialidades que, a serem concretizadas no terreno, poderiam contribuir, grandemente, para a transformação das práticas docentes.

O enquadramento legal dos alunos com NEE que frequentam as escolas regulares, à luz da reorganização curricular, reporta-se, basicamente, aos normativos já existentes e em vigor³⁷, mantendo-se, de algum modo, uma separação legislativa entre os diplomas que tratam as questões gerais e os que tratam de aspectos específicos, nomeadamente, do enquadramento dos alunos com NEE. Este aspecto, poderá contribuir para a manutenção de uma perspectiva centrada na separação entre dois ensinos, ou seja o *ensino regular e o*

³⁵ O Decreto-Lei n.º 6/2001, no artigo 5.º, prevê a organização das áreas curriculares não disciplinares e destaca as orientações gerais, entre as quais destacamos: a concepção, execução e avaliação de projectos mediante a articulação de saberes das diversas áreas curriculares, em função dos interesses e necessidades dos alunos; o desenvolvimento de atitudes e capacidades que contribuam para uma progressiva autonomia na realização das aprendizagens; o desenvolvimento da consciência cívica como factor fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos activos e intervenientes.

³⁶ Os *partenariados* de ensino, ou melhor, dos membros que os formam “consiste em estar em conjunto na sala de aula, durante determinados períodos de experimentação, ensinando em simultâneo ou, ocasionalmente, observando-se uns aos outros de forma mais sistemática, de modo a proporcionar um *feedback* e um apoio à medida que são exploradas novas possibilidades” (Ainscow, 1997 p. 18).

³⁷ O Despacho Normativo n.º 30/2001 de 19 de Julho, que revoga o Despacho Normativo n.º 98-A/92 de 20 de Junho, e o Despacho n.º 178-A/ME/93 de 30 de Julho, na sequência da reorganização curricular introduzida pelo Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, reitera a primazia da avaliação formativa como principal modalidade de avaliação do ensino básico, remetendo para o projecto curricular de turma, a adequação e adopção de estratégias de diferenciação pedagógica. O Decreto-Lei n.º 319/91 mantém-se em vigor, malgrado, na prática, se acentuar a tendência para a divisão dos alunos com NEE e da afectação de apoio, em função da severidade da problemática.

especial e acentuar a ideia que o segundo é, em termos gerais, da responsabilidade de alguns docentes, mais preparados para essa função.

Para ilustrar esta aceção podemos convocar dois normativos entretanto vindos a luz, nomeadamente, o Despacho Normativo n.º 50/2005 e o Decreto-Lei n.º 3/2008. O primeiro, sendo aplicável aos alunos do ensino básico, pretende definir, no âmbito da avaliação sumativa interna, “princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento³⁸ como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos” (art.º 1.º). Este normativo, visando os alunos com dificuldades ou excepcionais capacidades de aprendizagem, estabelece procedimentos de actuação, nomeadamente, a diferenciação pedagógica na sala de aula, cuja necessidade de legislação, poderá realçar a insuficiência da sua aplicação, apesar de ser recorrente, em muitos normativos³⁹, a sua referência como uma condição para a construção de uma escola para todos e como resposta à diversidade de públicos e de contextos. Sanches (2006, p. 3) refere a propósito que “a publicação de um novo despacho sobre apoios educativos”, uma das modalidades de concretização dos planos de recuperação e acompanhamento, possa estimular nos professores, pressionados no sentido do sucesso escolar dos seus alunos, “uma fuga em frente” remetendo a questão do sucesso escolar para espaços exteriores à sala de aula, o local, por excelência, onde devem ser criadas as condições para a sua concretização.

Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 3/2008, no artigo 1.º, clarifica o público-alvo da educação especial e define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, com o fito de criar as condições de “adequação do processo educativo, às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente”.

³⁸ Os planos de recuperação e acompanhamento aplicam-se aos alunos que revelem dificuldades de aprendizagem, enquanto o plano de desenvolvimento aplica-se aos alunos que revelem capacidades excepcionais de aprendizagem (Despacho Normativo n.º 50/2005, ponto 2, dos artigos 2.º, 3.º e 5.º).

³⁹ Destacamos o Decreto-Lei n.º 6/2001, o Despacho Normativo n.º 30/2001 e o Despacho Normativo n.º 1/2005 que, revoga este último, retomando os princípios ali expressos no que concerne à primazia da avaliação formativa, da sua articulação com a avaliação diagnóstica e na consequente determinação das estratégias de diferenciação pedagógica, por serem documentos orientadores e na medida em que se encontram na senda da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) e do Despacho Normativo n.º 98-A/92.

Neste contexto, a educação especial⁴⁰ visa a inclusão educativa e social, o acesso e sucesso educativos das crianças com NEE de carácter permanente. Segundo Correia (2008), aquele normativo não operacionaliza os conceitos de inclusão, educação especial e necessidades educativas especiais deixando, por isso, o caminho livre às mais variadas interpretações. Deste modo, poderão estar abertas as possibilidades para a guetização de uma população escolar e dos profissionais que os atendem, ao invés de funcionarem como um recurso para a escola, no seu todo. Na opinião de Costa et. al. (2006, p. 28), as opções em termos de desenvolvimento dos serviços educativos deviam contemplar uma articulação e mesmo diluição do saber especializado nos serviços que se destinam à população em geral, para além da existência de estruturas que suportem as intervenções especializadas.

Aquela perspectiva enriquece a discussão acerca da questão do eventual retrocesso que o normativo supracitado protagonizou na construção da escola inclusiva⁴¹ e da negação dos princípios de Salamanca, ao separar, definitivamente, as crianças e jovens com NEE, em função da origem intrínseca ou extrínseca das dificuldades e os responsáveis pela intervenção⁴².

Por seu turno a criação de modalidades específicas de educação⁴³ poderá, se não forem acautelados os procedimentos de referenciação e selecção adequados, prefigurar uma resposta educativa, potenciadora da desresponsabilização das escolas pelo ensino e

⁴⁰ O grupo de docência de educação especial foi criado pelo Decreto-Lei n.º 20/2006. Tal medida que permitia a estabilização necessária dos docentes que exerciam funções de apoio educativo, ao abrigo do Despacho Conjunto n.º 105/97, viabilizava a *separação das águas* entre os destacamentos pontuais e a opção pelo trabalho na área das necessidades educativas especiais.

⁴¹ A utilização frequente do termo *deficiência*, ao invés da designação necessidades educativas especiais, segundo Correia (2008), deixa vislumbrar o seu cariz clínico, a que acresce a obrigatoriedade da utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), no processo avaliativo e de elegibilidade.

⁴² A distinção entre *problemas de alta-intensidade e baixa-frequência* e *problemas de alta-frequência e de baixa-intensidade* (Simeonsson, 1994, cit. por DGIDC, 2008, p. 15) é utilizada para legitimar a diferenciação das respostas. Sendo que aos segundos, caracterizados “como as crianças e jovens com ausência de familiaridade com requisitos e competências associadas aos padrões culturais exigidos na escola e que as famílias não lhe puderam transmitir” estão destinadas respostas inseridas no Despacho Normativo n.º 50/2005 e n.º 1/2006 e os Cursos de Educação e Formação, numa perspectiva de regresso, sempre possível, ao sistema *regular* de ensino.

⁴³ Destacamos a educação bilingue de alunos surdos, as escolas de referência para alunos cegos e com baixa visão, as unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e as unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita (artigos 23.º, 24.º, 25.º e 26.º do Decreto-Lei n.º 3/2008).

Segundo Rodrigues (2006), em casos de *deficiências massivas*, tais como a multideficiência, da doença ou deficiência mental profunda, poderão ser estudadas e objectivadas outras formas de educação e de resposta consentâneas com as possibilidades das crianças e jovens e os direitos dos restantes alunos.

inclusão das crianças e jovens residentes na área de influência do estabelecimento de ensino e ignorar uma das recomendações inseridas na Declaração de Salamanca.

A breve passagem pelos marcos históricos do movimento de inclusão a nível internacional e pelo seu eco nos normativos portugueses pretende perspectivar a sua evolução, em terras lusas e dar conta das encruzilhadas, do caminho sinuoso e da ambiência parda em que se tem movimentado.

Nesta linha, Rodrigues (2003, p. 8) refere que os conceitos de *diversidade e inclusão* apesar de tão presentes e determinantes para a nossa evolução e entendimento do mundo, não são de fácil operacionalização quando se pretendem transpor para o domínio da cultura e da educação. Na sua opinião, a inclusão chega à escola quando se dá a assumpção, que o “respeito e a igualdade pelas diferenças devem ser tratadas “a montante”, ou seja, fazer parte do património de cada pessoa e não ser só fruto de uma regulação social”. Deste modo, durante muitos anos, a educação escondeu a diferença e comportou-se “como cega à diferença” (Rodrigues, 2001, p. 9). De facto, se nos debruçarmos pela história da educação, no ocidente, particularmente, a partir da Idade Média, constatamos que inscreveu no seu percurso a selecção e a exclusão como uma das características que fundamentou, em parte, a perenidade dos modelos educativos.

Os incontáveis obstáculos organizacionais em que as persistentes formas de organização pedagógica e a imposição de padrões culturais uniformes, não são factores desprezíveis, concretizam-se, segundo Barroso (2003), nas múltiplas formas de exclusão fabricadas pela escola e na perda de sentido do trabalho pedagógico, referenciado a públicos homogéneos, seleccionados, numa evidente contradição face às condições diferenciadas de acumulação do capital cultural evidenciadas pelos alunos.

Ainscow e Ferreira (2003) referem que, no mundo inteiro, são as crianças e jovens de famílias em desvantagem que vivenciam mais barreiras no acesso à educação e a uma aprendizagem efectiva.

Inumeráveis são, contudo, as vozes que se têm levantado pela defesa do princípio da inclusão partindo da assumpção que a heterogeneidade de características dos alunos é uma mais-valia e factor de enriquecimento para as escolas, indissociável da construção de escolas inclusivas que procurem responder à diferença, nas múltiplas formas que pode assumir, de uma forma adequada e com alta qualidade.

O próprio discurso legislativo acolheu muito rapidamente o conceito de inclusão e de escola inclusiva, numa lógica de prevenção da exclusão, cujos custos sociais são,

incomensuravelmente, maiores que os investimentos na educação. Contudo, tomando em conta a opinião de Rodrigues (2003), corremos o risco de colocar a escola numa posição de ilha, ou seja creditar à escola a responsabilidade de ser inclusiva, numa sociedade que efectivamente, não o é. Evidências desta opinião poder-se-ão buscar, segundo aquele autor, nas condições e dificuldades que têm de enfrentar as pessoas vítimas de qualquer tipo de exclusão (género, pobreza, raça, etnia, deficiência, etc.).

Todas as sociedades, ao edificarem os seus sistemas de socialização e enculturação organizam e reconhecem quadros culturais, tendencialmente considerados como universais, aos quais se agregam e são agregados os indivíduos. “O normal” torna-se padrão e normativo ao subjazer aos juízos éticos, estéticos, políticos e epistemológicos descontextualizados (Stoer & Magalhães, 2001).

A exclusão, na perspectiva de Rodrigues (2001), é um processo histórico através do qual uma cultura, mediante um processo de verdade, cria o interdito e o rejeita, estabelecendo os limites e contornos da transgressão. Neste contexto, uma das consequências dos juízos sobre a diferença pode ser a exclusão.

Baglieri e Knopf (2004) referem que a inclusão de todas as crianças na escola regular se assume como factor de extrema importância para a criação de sociedades que valorizam e apoiam a diferença. A este propósito, Stiker (1997, cit. por Baglieri e Knopf, 2004) refere que é necessário inscrever nos nossos modelos culturais uma visão da diferença como uma *lei do real*.

Nesta linha, e aceitando que a diversidade é a tónica do mundo em que vivemos, aparentemente, poderíamos arriscar que, sendo algo observável e, portanto, facilmente constatável, a ideia de diversidade cultural, étnica, política, social e individual faça parte, obviamente, das nossas referências. No entanto, possivelmente, diferente perspectiva poderemos ter, quanto àquela evidência, se equacionarmos a questão da diversidade no sentido do conhecimento e respeito de todas as diferenças. Falar de respeito pelas diferenças implicará a vontade de conhecer e aprender com o outro, a capacidade de descentração.

Stoer e Magalhães (2001) alertam, socorrendo-se de Rorty (1991), para as armadilhas do etnocentrismo, distinguindo o etnocentrismo “vicioso” onde o “outro” é simplesmente rejeitado na base da sua diferença, e etnocentrismo *suave*, que se “baseia no reconhecimento do outro sem a transformação desse conhecimento numa hermenêutica de conhecimento” (p. 38). Nesta acepção poderemos vislumbrar que a utilização de uma

postura, aparentemente, esclarecida, aberta ao outro, à diferença, poderá não corresponder a uma aceitação do outro, da sua diferença e à afirmação do anti-etnocentrismo. Por outro lado, a continuada atenção às formas, mais ou menos conscientes, de defesa de postulados únicos e universais, baseados na superioridade histórica, cultural e no desenvolvimento económico de uma determinada sociedade (a nossa), poderá minimizar os efeitos das armadilhas da assumpção do modelo de organização política, civilizacional e cultural do Ocidente, como modelo a perseguir e como meta de desenvolvimento (Stoer & Magalhães, 2003)⁴⁴. Esta postura de vigilância atenta e crítica, devendo ser apanágio do exercício da cidadania, é sobremaneira exigida aos docentes na estruturação da sua prática lectiva como lastro e base da acção e, naturalmente, como suporte da sua função de modelo de comportamento.

A importância do desenvolvimento de “uma intervenção profissional que questione as práticas de discriminação e de exclusão social” é defendida por Ramos (2008, p. 66), bem como, o conhecimento dos “mecanismos sociais, históricos políticos e institucionais presentes nas situações de discriminação e exclusão e nas próprias práticas pedagógicas” no sentido da promoção de estratégias de intervenção que visem diminuir e eliminar estas situações.

A persistente dificuldade que a escola e os professores, segundo Cortesão (2003, p. 61), apresentam em oferecer condições de sucesso educativo, no sentido amplo, a grupos minoritários e cada vez mais diversificados, socioculturalmente, e a constatação da dificuldade que o sistema e os professores revelam em *ver* a diferença, utilizando uma postura de *daltonismo cultural* traduzida numa visão tendencialmente etnocêntrica do processo educativo que valoriza, fundamentalmente, os saberes, os comportamentos e os valores da cultura dominante discrimina e penaliza os restantes que escapam aos limites estabelecidos⁴⁵. Este *olhar daltónico* convida a homogeneizar as práticas e as ofertas

⁴⁴ Aqueles autores consideram que nunca, como actualmente, o Ocidente (Estados Unidos da América, União Europeia e todos os blocos económicos que assumiram a modernidade como modelo sociocultural) foi tão “único” em termos económicos políticos e culturais. A desconstrução do Ocidente, como modelo, não advém, simplesmente, da sua (auto)crítica, assumida por muitos intelectuais, sobretudo a partir de meados do século XX, mas também como resultado das “rebeliões das diferenças”, ou seja, daqueles a quem o modelo ocidental recusava o papel de sujeitos das suas próprias escolhas, as mulheres, as outras culturas e estilos de vida que escapavam à normatividade das sociedades modernas (Stoer & Magalhães, 2003, p. 16).

⁴⁵ Cortesão (2003, p. 53) refere que, apesar da permeabilidade social que se tem verificado, os professores continuam a ser oriundos e seleccionados de estratos sociais relativamente homogêneos e são formados mediante uma estrutura bastante uniforme, com currículos bastante semelhantes, que os tornam num corpo coeso, cuja actuação contribui para “uma relativa homogeneização do processo educativo e que

educativas, penalizando a diferença e perpetuando a valorização do “aluno-tipo” que corresponde ao que se convencionou como “aluno normal”.

Cortesão (2001) alerta para o arco-íris sociocultural que caracteriza as nossas escolas e para algumas práticas de gestão da exclusão, nomeadamente através da criação de turmas homogéneas e na separação dos “melhores” e dos “piores” alunos, ou quando nas turmas heterogéneas, se olham os alunos através daquele *olhar daltónico* que leva a ofertas educativas homogéneas num grupo que apresenta características diferenciadas. Estes procedimentos implicam a aceitação que só alguns dos alunos conseguirão apropriar-se dos saberes transmitidos e que outros serão condenados à marginalização, à assumpção de que não conseguem atingir um nível de apropriação de saberes considerado satisfatório. Do mesmo modo, as práticas homogeneizantes podem penalizar, muitas vezes, os alunos que, ultrapassando a *média*, vêm a sua curiosidade, os seus interesses e o seu ritmo de aprendizagem amordaçados pela cadência da *normalidade*.

Nesta linha, o aumento da escolaridade obrigatória, associado ao acesso e permanência, na escola, durante um período mais alargado, de muitas crianças e jovens, trouxe a jusante uma miríade de características, de formas de ver o mundo, de culturas de pertença para uma instituição escolar pouco preparada para realizar, a montante, as necessárias transformações nas formas de organização, nas práticas e, particularmente, nos modos de aceitar e respeitar a diferença.

Se atendermos, também, para o facto de que, durante muitos séculos, da Europa partiram muitos homens e mulheres em busca de melhores condições de vida, verificamos que de centro irradiador de migrações a Europa e, também, Portugal tornaram-se em centros de atracção de outros povos. Afirmando-se, actualmente, a tendência para o aumento dos movimentos de migração sul-norte e este-oeste, para além do acentuar da migração da América Latina em direcção ao continente europeu, num movimento inverso àquele que levou muitos portugueses, em séculos passados, a procurar aquelas paragens, pelos mesmos motivos que agora pressionam os protagonistas desta nova vaga de migrações. Acresce, no caso português, o regresso dos emigrantes de segunda e terceira geração que retornam das diferentes partes do Mundo.

Neste contexto, Ramos (2008, p. 55) refere o número crescente de população imigrante em Portugal, oriunda de vários continentes, mas sobretudo da América Latina

contribui ainda para que o poder e a influência do “Centro” se faça sentir mais intensamente na “periferia do sistema”.

(Brasil), de África (países de língua oficial portuguesa) e da Europa de Leste (Ucrânia) o que conduz a que “a sociedade e os diferentes sectores sociais, particularmente, a instância educativa e a escola sejam confrontados com uma grande heterogeneidade linguística e cultural dos seus alunos, o que exige destas a adopção de estratégias e políticas adequadas para fazer face à diversidade”.

Assim, a constatação destas tendências e realidades, em muitas escolas do nosso país, coloca a tónica na questão das diferenças, na pluralidade e heterogeneidade dos públicos que têm de atender, bem como a necessidade de “uma maior abertura do sistema escolar às problemáticas individuais, sociais e culturais” e de atenção à cultura de origem dos alunos, quer sejam naturais ou migrantes (Ramos, 2008, p. 67)⁴⁶.

No passado como no presente, considera Leitão (2000), a escola tem respondido à heterogeneidade da população escolar através da colocação das minorias em contextos de aprendizagem diferentes e separados, dado que as práticas instrucionais tradicionais, demasiadamente centradas no professor e dirigidas ao grupo escolar como um todo e, por tal, abstracto, não respondem cabalmente às necessidades dos públicos diferenciados que a escola acolhe.

Em contraponto, a ênfase na educação multicultural pressupõe a necessidade de mudanças organizacionais na escola, procurando-se respeitar a diversidade de culturas ali presentes, em coerência com o entendimento da diferença como um direito. O multiculturalismo, enquanto pensamento e prática, pretende construir propostas de acção cultural e política em que as diferenças, principalmente, as de carácter cultural, sejam geridas, não em função da cultura dominante, mas em relação às próprias alteridades (Cortesão, 2003).

Pensar as diferenças, não a partir do discurso sobre elas, mas a partir da própria diferença poderá ter efeitos decisivos na sua aceitação⁴⁷ e na utilização da diversidade como um recurso e como estratégia de enriquecimento cultural, ao invés de considerá-la um problema. Estes pressupostos, segundo Leite (2003, cit. por Santos 2007, p. 237),

⁴⁶ Freire (1975, cit. por Cortesão 2003, p. 60) aponta a necessidade da tomada de consciência, de conhecimento crítico do mundo e ao esclarecer o conceito de conscientização, refere o equívoco que tem vindo a encontrar, surpreendentemente, “em pedagogos que não vêem as dimensões e implicações políticas da sua prática pedagógica. Daí falarem em uma conscientização estritamente pedagógica, diferente daquela a ser desenvolvida por políticos (...). Uma tal separação entre educação e política ingénua ou astutamente feita, enfatizemos, não é apenas irreal mas perigosa”.

⁴⁷ Contudo, reafirma-se a necessidade de vigilância crítica relativamente às formas de “multiculturalismo benigno” que, no entender de Cortesão e Stoer (1999, citado por Cortesão, 2003), podem traduzir-se, quer pela naturalização das alteridades culturais, quer pela redução da relação com as diferenças, na sua integração na cultura dominante.

enformam as perspectivas defendidas, actualmente, pela educação intercultural das quais salientamos:

- as culturas devem ser apreendidas no seu dinamismo, através de processos interactivos que apontem para o reconhecimento mútuo e que desinstalem relações de dominação;

- a educação intercultural é, fundamentalmente, uma educação de valores e atitudes e como tal, deve ser transversal e subjacente a toda a actividade escolar, atravessando todos os aspectos da organização e gestão escolares;

- a valorização das culturas de origem dos diversos grupos existentes na escola é de extrema importância e assenta em dois pilares que devem tornar-se inquestionáveis, a possibilidade de expressão da identidade pessoal e social e o reconhecimento do direito à diferença;

- a escola é o lugar privilegiado de co-educação e como tal de partilha de experiências e de desenvolvimento de atitudes de aceitação.

Neste contexto, Ramos (2008, p. 56) sublinha que “a experiência da alteridade e da diversidade estão, de facto, no cerne da interculturalidade e da educação, implicando um novo paradigma e abordagem” que coloca desafios arrojados no campo da pesquisa, da intervenção e da formação.

Por seu turno, Díaz-Aguado (2000) enfatiza a necessidade de modificação do processo de transmissão e construção do conhecimento e das normas que definem a cultura escolar, concedendo ao aluno um papel mais activo nessa construção, defendendo a adopção da aprendizagem cooperativa que, entre outros aspectos, potencia o desenvolvimento da tolerância e a capacidade de comunicação e cooperação. Salienta, ainda, aquela autora, que a aprendizagem para a vida num mundo heterogéneo deve ser feita mediante a utilização da heterogeneidade existente nas salas de aula, de forma a poder ser entendida como algo de positivo, “como um motor de progresso e desenvolvimento” (p. 29).

Deste modo, em diferentes abordagens, a escola continua a ser entendida como palco decisivo da mudança, enquanto potenciadora de atitudes de tolerância e, principalmente, respeito pela diferença, quer ela seja de cariz étnico, social, cultural, ou motivada por qualquer condição de deficiência.

Retomamos, neste contexto, as orientações subjacentes à educação inclusiva que segundo Rodrigues (2001, 2003, 2006, Ainscow & Ferreira, 2003, César, 2003 e Costa et.

al., 2006) tem na sua agenda a melhoria da escola, em aspectos aqui abordados de uma forma geral e que se prendem com o facto de se pretender desenvolver uma escola que rejeite a exclusão, no sentido de não desistir de nenhum aluno. Tal não significa a adopção de posições denominadas de “inclusivistas” no sentido da radicalidade da inclusão (Rodrigues, 2006), mas pelo contrário a adopção de posições de bom senso e de defesa dos direitos de todos os alunos.

A educação inclusiva defende a educação conjunta de alunos com condições de desenvolvimento diferentes, ou melhor dizendo, com diferentes culturas, capacidades e capital sociocultural, por se considerar que a educação conjunta proporciona ganhos a nível de conhecimento intercultural, de negociação e de conhecimento comunitário.

A educação inclusiva procura eliminar as barreiras à aprendizagem potenciando os processos de ensino e de aprendizagem numa perspectiva activa, mediante a mobilização de todos os recursos da escola e da comunidade (Costa et. al., 2006), implicando o reconhecimento e atendimento adequado às necessidades diversas dos alunos, nomeadamente “aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de forma a permitir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com toda a comunidade” (UNESCO, 1994, p. 7).

Estes princípios que a escola deverá assumir, sustentam o imperativo de uma reconfiguração da escola, de molde a responder, com qualidade, às necessidades de todas as crianças, em suma, um dos desafios mais prementes que se lhe coloca, actualmente. Esta mudança das escolas terá de ser gerida e negociada, com todos os intervenientes do processo e, também, com os profissionais. Neste contexto, Ainscow (1997) salienta que as mudanças metodológicas e organizativas com o fito de responder aos alunos que apresentam dificuldades poderão beneficiar todas as crianças.

Assim, parece claro que a defesa dos princípios enunciados pela educação inclusiva é cada vez mais entendida como uma questão de direitos humanos e reforçada pelos inúmeros trabalhos de investigadores da área (Ainscow, 1997; Booth & Ainscow, 2002; Rodrigues, 2003, 2006; Correia, 2005), que reconhecem que a inclusão na educação é um dos aspectos da inclusão na sociedade.

Procurámos ao longo deste capítulo abordar os desafios que se foram colocando à instituição escolar e os percursos de construção da escola inclusiva. Tentámos equacionar o conceito de educação inclusiva no âmbito de quatro vectores determinantes que se

preendem com o contributo da educação inclusiva na luta contra a exclusão social, ao defender a inclusão escolar e o direito a uma educação de qualidade para todos os alunos.

Um outro eixo de desenvolvimento do conceito foi proporcionado pelo tema das necessidades educativas especiais e sublinha o contributo que a educação de alunos com deficiência ou com necessidades educativas especiais proporcionou para o aparecimento da educação inclusiva, a vários níveis (Rodrigues, 2006).

Salientámos, ainda, um outro vector, relacionado com o tema da diversidade enquanto factor de enriquecimento do processo educativo e da consideração que as diferenças entre os alunos não devem ser encaradas como um contratempo, mas como um recurso (Rodrigues, 2006).

Finalmente, abordámos a necessidade de ruptura com os modelos tradicionais de aprendizagem que a educação inclusiva preconiza. O enquadramento dos modelos de ensino e aprendizagem e das metodologias de ensino e aprendizagem que a educação inclusiva procura incentivar serão objecto do capítulo seguinte.

Capítulo II

As Respostas à Diversidade

“A escola não é uma organização aprendente, muda sob o império do constrangimento e da crise”.

(Perrenoud, 2005, p. 13)

2.1. Mudanças administrativas nas práticas organizacionais

A democratização da escola, implicando a igualdade de acesso e sucesso, tem inerente a imprescindibilidade de assegurar aos alunos aprendizagens reais e significativas, bem como a possibilidade de um desenvolvimento holístico e não apenas um maior período de escolarização. Neste sentido, as referências à necessidade de mudança da escola e das práticas dos professores são recorrentes, em muitos autores (e.g., Ainscow, 1997; Ainscow & Ferreira, 2003; Alarcão, 2000; Hargeaves, Earl & Ryan, 2001; Rodrigues, 2001, 2003, 2006; Booth & Ainscow, 2002; Barroso, 2003; Roldão, 2003a; Correia 2005; Leite, 2006, 2007; Sim-Sim, 2006), que têm investigado e reflectido sobre as questões da educação e as respostas dos sistemas educativos às novas realidades decorrentes das condições que a pós-modernidade vem instalando nas vivências quotidianas.

A persistência, num período e espaço bastante alargado, das referências que invocam a premência da mudança, pode ser entendida e perspectivada em várias vertentes. Contudo, nesta breve análise, desejamos centrar a nossa atenção, quer no sentido das mudanças/reformas e na forma como são apresentadas às escolas e aos professores, pelos

decisores políticos, quer na dificuldade que as organizações educativas e os professores têm em aderir às mudanças e transformações da rotina e finalmente, nos caminhos a trilhar para concretizar a mudança, na necessidade de dar tempo para que se instale e se avaliem os seus efeitos.

2.1.1. O sentido das reformas

Começando pelo último aspecto, acima afluído, socorremo-nos de Perrenoud (2002a, p. 8), quando aponta a lentidão da mudança no sistema educativo, referindo que “entre o enunciar de uma ideia, de um método, de um programa, de uma reforma e da sua concretização em larga escala, podem decorrer vários anos, durante os quais a mudança não existe no seu estado definitivo, a não ser nos textos e nalgumas turmas envolvidas”⁴⁸.

Num sentido análogo, Abreu (2002, p. 206) chama a atenção para o lento reconhecimento, por parte dos responsáveis pelas orientações e decisões políticas, dos indicadores de disfuncionamento do sistema, questionando, ainda, as intenções e a consistência dos diagnósticos que subjazem ao surto de preocupação com a qualidade das escolas nos seus diferentes níveis.

A propósito do trabalho de reflexão que foi sendo concretizado, pelas Ciências da Educação, com particular relevância no século XX, sobre a escola, a educação e, conseqüentemente, sobre os professores e a sua formação, Silva (2007, p. 111) afirma que “as escolas de um modo geral, sempre demonstraram uma capacidade apreciável para resistir a todo e qualquer movimento de renovação pedagógica intencional, mesmo quando algumas das ideias «importadas» surgiam integradas em políticas oficiais, seja sob a forma de programas ou de outro modo de orientação da sua acção”.

Os resultados obtidos num estudo acerca das necessidades de mudança na escola, levado a cabo com professores⁴⁹, por Oliveira (2009), apontam para um modelo de escola bastante diverso do existente e a necessidade de mudanças que não se têm concretizado no

⁴⁸ Machado (1995, p. 141) afirma que, em Portugal, a escassos anos da prevista implementação total da Reforma Curricular de 1990, crescia a consciência do desfasamento entre os níveis de aspiração e os níveis da sua realização, ao mesmo tempo que se generalizava um sentimento (indiscriminado) de que não era esta a reforma adequada e que se pretendia.

⁴⁹ Participaram na investigação, na qual se utilizou a técnica *Delphi*, 13 docentes dos níveis básico e secundário, com larga experiência docente e desempenho de diversos cargos, ao longo da sua carreira profissional, e que leccionavam em vários distritos da Região Centro (Oliveira, 2009).

sistema educativo português, em que a resposta usual dos governantes, para fazer face aos problemas identificados, se tem caracterizado, essencialmente, por revisões curriculares e actualizações de conteúdos programáticos.

No mesmo sentido havia já apontado o Relatório Final do Debate Nacional sobre a Educação (2007), promovido no âmbito da comemoração dos 20 anos da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo onde se assinalava no campo das propostas para melhorar a educação nos próximos anos, a necessidade de não tornar os programas e orientações, reféns das mudanças de governo. O enorme cansaço que a sociedade portuguesa evidenciou, de norte a sul, perante as sucessivas mudanças, alicerça a opinião que muitas delas não chegam a ser compreendidas, não se avaliam e, frequentemente, em muitos aspectos, nunca chegam a ser aplicadas.

Esta consciência da relativa ineficácia que, principalmente, as reformas de abrangência nacional têm nas transformações das práticas pedagógicas e escolares, como desencadeadoras da mudança e inovação nas práticas educativas pautou, na óptica de Leite (2006), as medidas curriculares que vieram a lume no final do século XX, em Portugal. O Projecto de Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico poderá ser disso exemplo ao pretender conduzir as escolas e os seus professores a identificarem as características e os problemas a defrontar, numa perspectiva de valorização da escola, como agente de reforma, enquadrada a um nível macro.

Na mesma linha, encontra-se a ideia de que a educação escolar não deverá veicular apenas valores universais e saberes definidos, homoganeamente, para todo o país, numa perspectiva de primazia de uma cultura padrão e única, mas que terá necessariamente de proporcionar a aprendizagem e a vivência da Democracia e da diversidade. Assim, segundo Leite, Gomes e Fernandes (2003), à escola cabe e é exigido, cada vez mais, o exercício de funções sociais e a vivência de uma concepção de currículo que não se esgota nos conteúdos a ensinar e a aprender, ou seja, na dimensão do saber mas, pelo contrário, que transborda para as dimensões do ser, do intervir e do viver em conjunto com os outros, numa segura construção do respeito e aceitação das diferenças.

2.1.2. Os caminhos da formação e do desenvolvimento profissional dos professores

A introdução no discurso educativo dos conceitos de projecto educativo de escola (PEE), projecto curricular de escola (PCE) e projecto curricular de turma (PCT) parece ser correlativa do reconhecimento, à instituição escolar e aos professores, de funções que ultrapassam o estrito cumprimento de um currículo concebido a nível nacional e, supostamente, para ser desenvolvido de uma maneira semelhante em todas as escolas, à margem dos contextos, dos recursos disponíveis e das características da população que as frequenta (Leite, Gomes & Fernandes, 2003)⁵⁰. Deste modo, os projectos curriculares de escola e de turma, guiados pelas directrizes do PEE, redimensionam o currículo nacional em função dos contextos específicos de intervenção, mediados por um conjunto de decisões articuladas e partilhadas pela equipa docente.

Associada a esta clara mudança no discurso educativo estará, necessariamente, uma concepção de currículo como um projecto centrado na escola, que, partindo das prescrições superiores, será também resultado da iniciativa da escola, da sua capacidade de pensar sobre a sua realidade e da “forma singular de encarar a sua relação com o meio” (Zabalza, 2003, p. 45). Tal pressupõe que os projectos, as prioridades e a sua programação terão de ser pensados em termos de comunidade escolar e educativa e numa lógica de equipa de professores, implicando a cooperação e o trabalho colaborativo, como forma de garantir a vivacidade do espírito crítico, a revisão constante da prática, a procura de actividades motivadoras e adequadas, em função dos propósitos e da análise dos resultados.

Zabalza (2003, p. 46) considera que o trabalho em equipa e o comprometimento generalizado da comunidade escolar são factores decisivos para que “novas perspectivas educativas e correspondentes esboços curriculares se consolidem”. A importância da concretização destas orientações, nomeadamente, a constituição de redes de comunicação entre a escola e a comunidade, bem como no seu seio, alicerçadas no trabalho colaborativo, reside, ainda, no contributo para o desenvolvimento da reflexividade na escola.

⁵⁰ O PEE assume-se como o referente, por excelência, do processo de desenvolvimento da organização, construído e concretizado mediante o cruzamento das várias perspectivas em presença na escola (professores, alunos, pais, outros funcionários, agentes da comunidade...) e uma acção reflexiva que avalia os processos e os resultados. Esta capacidade da escola de reflectir sobre a sua acção, no entender de Alarcão e Tavares (2007) enforma o conceito de escola reflexiva, que pensa, estrutura e avalia a sua acção num dado contexto temporal e sociocultural. “É uma escola que sabe onde está e para onde quer ir. Tem um projecto orientador de acção e trabalha em equipa, pois a escola é constituída por um conjunto de pessoas animadas por um objectivo comum: a educação” (p. 136).

A defesa da existência de uma cultura de participação, de tomada de decisões colectiva e em contacto com a comunidade, de trabalho colaborativo entre os docentes é assumida por vários autores (e.g. Ainscow, 1995, 1997; Booth & Ainscow, 2002; Day, 2001; Zabalza, 2003; Leite, 2006, 2007; Alarcão & Tavares, 2007) como condições propiciadoras de uma maior eficácia das organizações, da atenção à diversidade e da construção de uma cultura de escola⁵¹ que cimeta as relações entre as pessoas e encoraja a melhoria.

Neste contexto, salientamos dois estudos de Ainscow (1997) que visavam quer o desenvolvimento curricular em escolas especiais, quer o atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais em escolas públicas, promovido pelas autoridades locais. O trabalho com os docentes envolveu, em ambos os casos, metodologias que favoreceram a colaboração (encontros para planificação, produção de materiais, discussão e reflexão sobre as práticas, entre outras) e um acompanhamento de peritos externos, sendo alguns destes antigos professores da área. Constataram-se efeitos muito positivos na construção de um ambiente promotor do desenvolvimento profissional, de um sentimento de pertença e de sentido comum no seio das escolas. Assim, as escolas em que a colaboração entre os docentes foi encorajada e sustentada, promoviam uma atitude reflexiva dos docentes perante a sua prática e potenciavam a procura e a aprendizagem pela experiência e colaboração de novas formas de trabalhar com a diversidade, ou seja com todos os alunos.

No mesmo sentido, as conclusões de um estudo sobre as atitudes face à inclusão e colaboração entre professores de educação especial e do ensino regular realizado por Fraga (2008)⁵², sugerem que uma atitude mais positiva face à colaboração, gera maior frequência das práticas colaborativas, bem como uma associação a atitudes mais positivas face à inclusão. Nesta linha, refere que as práticas da colaboração, mais intensas no género feminino, correspondem, também, a uma maior apetência para apontar medidas e melhorar as práticas junto dos alunos com necessidades educativas especiais.

Assim, a construção de uma cultura organizacional favorecedora da partilha de ideias, de materiais, de práticas pedagógicas e do último reduto - o espaço da sala de aula - assume-se como um ancoradouro propiciador do desenvolvimento de um atendimento

⁵¹ Cultura de escola, segundo Venâncio e Otero (2002, p. 56), pode ser entendida “como algo de vivido, percebido, partilhado e assumido, de uma forma mais ou menos explícita, pelos membros da comunidade escolar, inserida num determinado contexto educativo”. Como indicadores da cultura escolar, os autores destacam, ainda, as normas escolares, as atribuições do tempo e do espaço, os comportamentos e as expectativas da população escolar.

⁵² O estudo envolveu docentes dos vários níveis de ensino, desde o pré-escolar ao ensino secundário.

contextualizado e de qualidade a todos os alunos, para além de se poder constituir num importante factor de desenvolvimento profissional dos docentes⁵³.

Do mesmo modo, a formação contínua de professores tem sido sustentada por normativos cujo discurso se adequa aos novos mandatos da escola e às exigências do desenvolvimento profissional dos professores, dando ênfase aos processos de formação centrados nas escolas e nas suas realidades⁵⁴. Este tipo de orientação da formação contínua visava produzir evidentes ganhos ao nível da adequação da formação aos contextos, desenvolver e/ou potenciar as práticas colaborativas e garantir, de uma forma mais consistente, a transferência de saber adquirido e, naturalmente, a melhoria das práticas individuais e da organização⁵⁵.

Numa revisão da investigação sobre a formação contínua de professores, levada a cabo por Estrela, Esteves e Rodrigues (2002, cit. por. Estrela, 2002, p. 23), abrangendo dez anos e que contemplou a iniciação e a prática de investigação como estratégia de formação, encontrou-se uma avaliação, maioritariamente positiva dos efeitos provocados pelo processo de formação, no professor, particularmente, no âmbito da formação inicial de professores. Entre esses efeitos contavam-se, o desenvolvimento da capacidade de observação do real, base de qualquer diagnóstico, a compreensão da relação teoria –

⁵³ Ainscow (1997) realça as potencialidades de estratégias sustentadas pelo trabalho de equipa e pelo apoio em classe referindo que a formação de parcerias de ensino tem-se revelado bastante eficaz como facilitador do aperfeiçoamento das práticas na sala de aula.

⁵⁴ Este tipo de orientação é definida no Decreto-Lei n.º 274/94 de 28 de Outubro, que alterou o Decreto-Lei n.º 249/92 (criação de um sistema formal de formação contínua de professores). Em 1996, o Decreto-Lei n.º 207/96, ao estabelecer regras para a formação contínua de professores, mantém uma lógica de formação centrada na escola, reforçando, no ponto 1, a importância da autonomia dos estabelecimentos de ensino, “materializada na construção participada do seu projecto de intervenção educativa e no reforço da sua integração nos respectivos territórios educativos”.

No Decreto – Lei n.º 15/2007 (Estatuto da Carreira Docente), o artigo 15.º refere que “a formação contínua destina-se a assegurar a actualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à actividade profissional do pessoal docente, visando ainda objectivos de desenvolvimento na carreira e de mobilidade nos termos do presente Estatuto. No ponto 2 do mesmo artigo adianta-se que a formação contínua deverá ser planeada de forma a promover o desenvolvimento das competências profissionais do docente.

Em 2008, o Despacho n.º 18038, que estabelece as condições para a criação de centros de formação de associação de escolas aponta, ainda, no preâmbulo, o papel central das escolas na concepção, organização e operacionalização da formação contínua dos professores, orientando a formação contínua dos docentes para a qualificação do serviço público prestado pelas escolas, “nomeadamente, no que concerne ao processo de ensino/aprendizagem e à consequente melhoria dos resultados escolares”.

⁵⁵ Bidarra (1996), ao equacionar as orientações paradigmáticas na investigação sobre o ensino e a formação de professores, contrapõe, ao nível dos efeitos, os paradigmas tradicional, behaviorista e personalista e o paradigma orientado para a investigação, sendo que este último tem em conta a dimensão social e institucional da educação ou os efeitos nos sistemas sociais, enquanto os primeiros concebem a formação ao nível dos efeitos sobre os indivíduos.

prática, e o desenvolvimento de uma atitude crítica, levando, por exemplo, a questionar as propostas da administração.

Todavia, persiste a dificuldade em afirmar-se a existência de mudanças positivas, não obstante esses resultados, como reflexo das estratégias utilizadas na formação. Os efeitos da formação parecem ser sentidos pelos professores ao nível da mudança de atitudes, nomeadamente, numa “maior abertura ao olhar dos outros, especialmente dos alunos” (Estrela, 2002, p. 23) mas nem sempre eles se traduzem na alteração das práticas pedagógicas.

Um outro aspecto perverso, sobejamente referido por vários autores (e.g. Estrela, 2001), reside na associação persistente da formação contínua à progressão da carreira, ao introduzir factores de distorção em relação à procura de formação, que não contemplem a lógica de desenvolvimento do docente e da escola⁵⁶.

Por sua vez, o discurso dos formandos, na ausência de estudos empíricos que cimentem generalizações, e níveis mais diversificados de impacto, (Estrela, 2001; Boavida & Barreira, 2003) é apreendido, usualmente, ao nível da avaliação da satisfação do docente, com a formação, das condições e meios disponibilizados para a concretização da formação e das competências do formador. Deste modo, a avaliação do impacto da formação, em termos da transformação qualitativa da acção do professor e da influência que o saber adquirido terá tido na melhoria da organização, nomeadamente, na disseminação das práticas, não é realizada, ficando-se, habitualmente, pelos níveis mais

⁵⁶ Actualmente, no nosso país, assiste-se a uma considerável orientação da formação docente para áreas consideradas prioritárias pela tutela, previsivelmente, em função das áreas identificadas como mais deficitárias. Destacamos o Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Despacho Conjunto n.º 815/2005), o Programa Nacional de Ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Despacho n.º 546/2007), o Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências para Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Despacho n.º 2143/2007), a continuidade do Programa de Formação Contínua em Matemática para os docentes do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (Despacho n.º 6754/2008) e, mais recentemente, no âmbito do Plano Tecnológico da Educação, a criação do Sistema de Formação e Certificação em Competências TIC (Portaria n.º 731/2009). Resta esperar para avaliar, com o necessário tempo de maturação, os efeitos, nas práticas dos docentes e nas escolas, desta formação que poderemos designar padronizada, apesar de contemplar, algumas dinâmicas em contexto escolar, durante a formação.

Esta orientação da formação contínua de docentes poderá ser, também, articulada com as conclusões do Conselho Europeu de Lisboa subjacentes à definição dos *Objectivos Futuros Concretos dos Sistemas Educativos* (2001, p. 2), que apontam para a necessidade de melhorar a aptidão dos cidadãos para a leitura, a escrita e a aritmética, nomeadamente, no que diz respeito às tecnologias de informação e comunicação, às competências transversais (aprender a aprender, trabalhar em equipa...), à necessidade de melhorar a qualidade da formação dos professores e formadores e de consagrar um esforço especial à aquisição das competências básicas, as quais devem ser actualizadas para corresponderem à evolução da sociedade do conhecimento.

superficiais e mais fáceis de avaliar. Reportando-se à formação feita fora do contexto de trabalho, Glazer e Hannafin (2006, cit. por Veiga Simão et al., 2009, p. 65) consideram que “aumenta o repertório individual dos professores mais do que influencia a comunidade profissional, limitando a compreensão e o impacto colectivos”.

Na linha do que tem vindo a ser exposto, compreende-se que a formação contínua possa ter efeitos muito reduzidos no desenvolvimento profissional⁵⁷ do docente. Na opinião de Day (2001), tal não significa que não envolve aprendizagem e, necessariamente, alguma mudança, dado que desenvolvimento e mudança se afiguram indissociáveis. Contudo, é um dado comum que a mudança só se verificará se o professor quiser mudar, sendo que vários estudos têm mostrado que a mudança requer a cooperação activa dos professores (Veiga Simão et al., 2009). Tal como refere Day (2001, p. 17), “os professores não podem ser formados (passivamente) eles formam-se (activamente)”, sendo fundamental a sua participação activa na tomada de decisões sobre o “sentido e os processos da sua própria aprendizagem”.

Deste modo, sendo o desenvolvimento de uma carreira um processo intraindividual e interindividual, a prestação do professor depende de inúmeros factores, conjugados e interpretados de forma única, por cada indivíduo. Contudo, parece existir um conjunto de linhas comuns no desenvolvimento da carreira de professor, afirmadas pela investigação, que levaram Huberman (1995, p. 47) a propor uma sequência *normativa* do ciclo de vida dos professores (do ensino secundário)⁵⁸, que poderá ser resumida em cinco temas que se desenvolvem em outras tantas fases, cronologicamente definidas, as quais pressupõem posicionamentos e investimentos diversos do professor, relativamente à forma como se vê a si próprio e à sua prestação, como faz a leitura da realidade, como se relaciona com os alunos e colegas.

⁵⁷ Marcelo (2009, p. 10) define desenvolvimento profissional docente “como um processo, que pode ser individual ou colectivo, mas que deve contextualizar-se no local de trabalho do docente - a escola - e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais de diferente índole, tanto formais como informais”.

⁵⁸ As fases/temas da carreira docente propostas por Huberman (1995, p. 47) supõem um período de *entrada/tacteamento* (1.º ao 3.º anos), seguida da *estabilização* (4.º ao 6.º anos), que corresponde à consolidação de um repertório pedagógico, e anuncia a fase de *diversificação/questionamento* (7.º ao 25.º anos), na qual se assiste à busca de novos desafios, ao aumento do empenho no trabalho em equipa, ao questionamento como forma de evitar a queda na rotina. À fase da *serenidade, do distanciamento afectivo* que acontece, normalmente, entre o 25.º e 35.º anos de carreira, está associado, regra geral, o conservantismo, desembocando no *desinvestimento* do final da carreira (35.º ao 40.º anos).

Gonçalves (1995), num estudo realizado com docentes do 1º ciclo do ensino básico, introduziu as etapas da *divergência* (8-15 anos de serviço), da *serenidade* (15-20/25) e da *renovação do interesse ou desencanto* (25/40) na fase de *diversificação/questionamento e desinvestimento* enunciadas por Huberman (1995).

Neste sentido, Alarcão (1996, p. 85) sustenta que a formação de professores deverá promover a negociação, a colaboração na construção do saber, tendo em conta as representações, o saber - fazer, bem como, permitir a reflexão e a auto-regulação. Deverá possuir, portanto, um carácter holístico, participativo e desescolarizador. Este processo de transformação da formação terá de integrar uma valorização e problematização do saber prático, diluindo a (habitual) separação entre a teoria e prática, e a promoção de processos cooperativos de formação-acção no seu meio (formação ecológica), que ponham cobro ao tipo de *formação bancária*⁵⁹ que tem caracterizado a formação de professores, em Portugal.

Parece claro que ao longo de um período de cerca de duas décadas, o discurso oficial e legislativo foi valorizando a formação centrada na escola, enfatizando a construção de autonomias locais e a gestão estratégica de recursos humanos onde, naturalmente, cabia a formação contínua. Todavia, a eterna questão da diferença entre o discurso e a prática conquistou um lugar privilegiado na análise dos discursos e das práticas da formação contínua e inicial de docentes.

Assim, na opinião de Estrela (2001) o discurso oficial da formação, a nível dos governos nacionais e dos seus representantes, ao apropriar-se da linguagem das Ciências da Educação e de alguns dos seus conceitos, constrói uma imagem de seriedade e de vontade de aplicação das políticas educativas que não tem, muitas vezes, correspondência na criação de condições para a sua aplicação, quer em termos de recursos humanos, quer materiais. Esta distância entre o discurso e a prática poderá explicar, em parte, a dificuldade sentida, quotidianamente, e afirmada por muitos investigadores (e.g. Ainscow, 1997, 2003; Alarcão, 2000; Hargeaves, Earl & Ryan, 2001; Rodrigues, 2001, 2003, 2006; Booth & Ainscow, 2002; Barroso, 2003; Roldão, 2003; Correia 2005; Leite, 2006; Sim-Sim, 2005), da mudança dos professores e das práticas, quer pedagógicas, quer organizacionais.

Na perspectiva de Nóvoa (2007, pp. 3-4), estamos “perante uma espécie de *consenso discursivo*, bastante redundante e palavroso, que se multiplica em referências ao desenvolvimento profissional dos professores, à articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, à atenção aos

⁵⁹ A “educação bancária”, segundo Freire (1972, cit. por Cardoso et al, 1996, p. 84), inibe a criatividade, domestica a consciência e assenta em práticas imobilistas, negando o diálogo. Por seu turno, segundo aquela autora, este tipo de formação de professores, caracteriza-se, essencialmente, por acções pontuais, desinseridas dos contextos, com a principal função de transmissão dos saberes, sem a participação activa dos formandos e sem ter em conta as suas necessidades e representações.

primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas, à ideia do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação, às novas competências dos professores do século XXI, à importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento da supervisão e da avaliação dos professores [...] mas que esconde uma grande pobreza das práticas”. A questão central para aquele autor assenta, ainda, no facto de que esta *inflação discursiva* sobre os professores, não parte dos professores não sendo estes, sequer, os principais autores destes discursos.

Na mesma linha, Estrela e Estrela (2006, cit. por Veiga Simão et al. 2009) evidenciam algum desencanto por considerarem que estamos perante uma oportunidade perdida de renovação da cultura da escola e dos professores. Acrescentam, ainda, que existiu um grande desfasamento entre as intenções e as realizações, entre o enunciado nos normativos e a sua concretização na prática. Assim, segundo aqueles autores, contrariando os pressupostos inscritos nos normativos e nos discursos acerca da formação contínua, não se tiveram em conta as culturas docentes e das escolas, nem se deu voz ao sentir dos professores, para que através desses contributos se promovesse a mudança de “dentro para fora”, ao invés daquilo que se tem pretendido, apesar dos discursos em contrário⁶⁰.

A questão da formação de professores entronca, também, no desenvolvimento profissional do docente, apesar de não o esgotar. Marcelo (2009, p.10), socorrendo-se de Villegas-Reimers (2003), refere que as recentes revisões da investigação em torno deste tema apontam o desenvolvimento profissional docente como um “processo, a longo prazo, que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências planificadas sistematicamente, de forma a promover o crescimento e o desenvolvimento profissional dos professores”. Neste contexto, aqueles estudos apontam para a emergência de uma nova perspectiva que entende o desenvolvimento profissional dos professores baseado no construtivismo, ou seja, na construção do conhecimento pelo professor, implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação, entre outras, em contextos concretos. Tal estratégia impõe tempo e um seguimento adequado, dado que se afigura como um processo a longo prazo, sendo que os professores aprendem ao longo do tempo, nomeadamente, a partir da reflexão acerca da sua experiência. Concebido, também, como

⁶⁰ No Relatório Final do Debate Nacional sobre Educação (2007, pp.142-143), no campo das recomendações às instituições de ensino superior, aponta-se “o relevo do seu envolvimento em redes de colaboração que incluam de forma coerente, não apenas as outras instituições científicas, mas também empresas, a administração pública nacional e regional, escolas secundárias e básicas e a sociedade em geral, mobilizadas colectivamente para projectos de desenvolvimento e criação de valor”.

um processo colaborativo, o desenvolvimento profissional dos professores está intrinsecamente ligado aos processos de reforma da escola, enquanto reconstrução da cultura escolar, na qual estes devem estar implicados (Marcelo, 2009).

Assistimos, assim, à construção de uma nova forma de encarar o desenvolvimento profissional dos professores que se descentra do desenvolvimento do indivíduo, para o orientar, também, para o desenvolvimento da organização e para metas coerentes e claras, cujo enfoque deve estar nas necessidades de aprendizagem dos alunos. Por outro lado, quer os modelos transmissivos da formação, normalmente desenvolvidos fora da escola, quer a sua organização, a partir da administração são questionados, dado que a formação se deve centrar na escola e promover a criação de comunidades de aprendizagem, em que todos (funcionários, professores, alunos, directores) aprendam⁶¹. Na perspectiva de Góis e Gonçalves (2005, p. 95) as características das organizações aprendentes facilitam e propiciam a continuidade dos processos/ciclos de melhoria, ao fazerem uso, de uma forma crítica, do seu património de experiências.

Os processos de aprendizagem centrados na escola, encarados numa perspectiva individual e colectiva, apontam, assim, para a emergência da noção de *organização qualificante*, enquanto espaço de uma aprendizagem “socializada, uma aprendizagem colaborativa no conjunto das pessoas da organização”, capaz de desenvolver um pensamento colectivo e sistémico (Alarcão & Tavares, 2007, p.138).

Em síntese, salientamos um estudo de revisão realizado por Timperley e Alton-Lee (2008, pp. 358-359), envolvendo os resultados de noventa e sete estudos empíricos, sobre os estilos de desenvolvimento e conhecimento profissional dos professores, com impacto positivo em públicos estudantis diversificados. Neste âmbito, advogam a necessidade, sustentada pelo reconhecimento da complexidade da função docente, do envolvimento de peritos capazes, no acompanhamento dos professores e no desenvolvimento do trabalho com a diversidade de públicos escolares. Deste modo, mais do que transmitir teorias aos docentes, o papel daqueles peritos passa mais por propor, acompanhar e ajudar a pôr em prática visões alternativas da prática. Pretende-se, desta forma, permitir aos docentes múltiplas oportunidades de aprender conteúdos pedagógicos relevantes e conhecimentos

⁶¹ O conceito de organização aprendente, criado por Senge (1994, cit. por Alarcão & Tavares, 2007, p. 138), apesar de não ter origem no contexto escolar, tem servido de referência para uma reflexão sobre a escola. Aquele autor considera cinco componentes estruturantes, essenciais de uma “organização moderna, inovadora, que se apresenta qualificante para os seus membros”, nomeadamente, a liderança e o equilíbrio pessoal, a existência de modelos mentais, a visão partilhada, a aprendizagem em grupo e, aquele que se afigura para o autor o mais decisivo, o pensamento sistémico.

sobre avaliação, integrando teoria e prática, mantendo uma focalização constante em *como* o ensino afecta os estudantes e as suas aprendizagens.

No estudo levado a cabo por Oliveira (2009, p. 10), que aborda as perspectivas dos professores acerca de necessidades de mudança na escola, os docentes apontaram a existência da figura do professor-investigador, nas escolas, “como uma excelente oportunidade para se estudarem determinadas situações e experimentarem novas práticas”

Segundo Timperley e Alton-Lee (2008), quando as condições organizacionais são favoráveis à passagem de informação relevante acerca do impacto das práticas pedagógicas nos estudantes e quando se criam condições para a partilha e uso do conhecimento relevante, por todos os professores da escola (e não somente os que participam nos estudos ou projectos), são evidenciados melhores resultados nos alunos. Advogam, ainda, aqueles autores, a necessidade de generalização e partilha dos resultados dos projectos e do conhecimento relevante por todos os professores do sistema educativo.

A facilidade (e a inevitabilidade) com que aceitamos o discurso de desvinculação da formação contínua e do desenvolvimento profissional dos docentes, estritamente, da esfera individual, não o torna, necessariamente, nem consensual, nem óbvio e, muito menos, praticado, principalmente se ponderarmos os persistentes hiatos entre as palavras e os actos que pululam no nosso sistema educativo e que têm sido recorrentemente salientados em trabalhos de investigação.

Contudo, geradora de maiores consensos, parece ser a afirmação da influência da formação e do desenvolvimento profissional dos docentes na qualidade do desempenho profissional dos professores e, em consequência, na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, levando a que, quer a nível nacional, quer a nível internacional, continue a assistir-se a uma presença constante destes temas, nos debates em educação e à sua convocação, como elemento de referência nas políticas educativas⁶².

A compaginação com os contributos de outras paragens, acalma a nossa lusa e efervescente preocupação pelas inércias do sistema que, secundadas pelas resistências dos

⁶² No relatório intitulado *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* (OCDEa, 2005) realizado com a participação de 25 países, em que Portugal não se incluía, são apontadas como preocupações políticas, a atractibilidade da docência como carreira numa profissão atractiva, as questões relativas à selecção dos docentes, à permanência dos professores eficientes, nomeadamente, a limitação de meios para reconhecer e recompensar o trabalho dos professores e, também, a formação de docentes. Neste caso, colocaram-se muitas questões em torno dos escassos vínculos entre a formação dos professores, o seu desenvolvimento profissional e as necessidades das escolas. Foi, ainda, salientado pelas contribuições dos países participantes que muitos carecem de programas sistémicos de indução dos professores principiantes (pp. 3-4).

profissionais, muitas vezes, acossadas pela desconfiança, relativamente às tradicionais reformas importadas de outras realidades ou *cozinhadas* nos gabinetes dos técnicos superiores, têm mantido os professores afastados e resistentes à mudança.

A formação (inicial e contínua) parece, assim, comprovadamente, ser um vector decisivo que tem modelado as práticas pedagógicas e a intervenção dos professores nas escolas. A este propósito citamos Abreu (2002, p. 213), quando aconselha a que se proceda a uma reflexão sobre os efeitos dos métodos utilizados pelos professores do ensino universitário, nos métodos utilizados pelos docentes formados pelas Universidades, “na medida em que as práticas dos primeiros, nos processos que usam ao ensinar, ao motivar as aprendizagens dos alunos e ao avaliá-las, podem ser percebidas como modelos a seguir”⁶³.

Num estudo sobre práticas de ensino e estilos de aprendizagem, no ensino superior universitário, realizado por Ribeiro (2005)⁶⁴, concluiu-se que as aulas expositivas e as demonstrações pelos docentes são as técnicas de ensino mais utilizadas. As actividades que fazem apelo a uma maior participação dos discentes, ou seja métodos activos (estudos de caso, sessões de debate, simulações, etc.) verificam-se em número muito reduzido. No que concerne ao processo de avaliação a técnica mais utilizada é a realização de *testes*, enquanto, que o *portefólio*, bem como outros procedimentos de avaliação são pouco utilizadas. Contudo, os docentes, participantes no referido estudo, “referem que os alunos “são heterogéneos⁶⁵ e que manifestam falta de bases para a frequência do ensino superior universitário” (p. 352). Relativamente aos professores, acrescenta, ainda, que valorizam

⁶³ Utilizamos aqui o conceito de *Apprenticeship of observation* de Daniel Lortie, vindo à luz em 1975, no seu livro *Schoolteacher*, citado por Borg (2004, p. 275), em que se aponta a influência das múltiplas horas de observação e da forma como foram ensinados, na formas de ensino dos futuros professores. Nesta linha, salienta os reduzidos efeitos que a formação inicial parece ter nos futuros professores e, ainda, a facilidade com que, pouco tempo depois de entrarem na profissão, os novos professores passam a utilizar as formas de ensino que observaram ao longo de anos como estudantes.

⁶⁴ O estudo empírico foi realizado, apenas, numa instituição universitária.

⁶⁵ Quanto à questão da heterogeneidade, apurou-se que os estilos de *processamento profundo* e *processamento elaborativo* são dominantes nos estudantes das licenciaturas de Línguas, Humanidades e História, estando presentes como estilos de aprendizagem nos alunos de todas as licenciaturas, sendo que o estilo *retenção factual* pontua, também, significativamente nas licenciaturas de Informática, Matemática, Gestão e Desenvolvimento Social, Informática de Gestão, Engenharia Industrial, Gestão Industrial, Medicina Dentária, e Arquitectura. Por seu turno, quanto aos modos de aprendizagem, notou-se que a observação reflexiva e a experimentação activa surgem como modos de aprendizagem dominantes, na licenciatura de Arquitectura, a que se acrescenta, na licenciatura de Medicina Dentária, a *conceptualização abstracta* (Ribeiro, 2005, pp. 353-354). Estes resultados apontam para a necessidade da promoção de “situações de aprendizagem que permitam aos estudantes interactuar, experienciar, demonstrar, praticar, questionar, reflectir, avaliar e criticar” (p. 356), ao que parece, bem diversas daquelas que lhes são proporcionadas.

uma educação humanista e consideram-se interessados pelo *o que, o quanto e o como* os alunos aprendem.

Considerando que a apropriação individual das aprendizagens é, naturalmente, diferente, em função dos indivíduos, das suas experiências, crenças, estilos e modos de aprendizagem, também o serão as práticas de ensino, ou melhor, a forma como são aplicadas em contexto. Retomamos aqui, a questão da potencial influência da cultura da organização nas práticas docentes, no sentido em que, provavelmente, um contexto de trabalho colaborativo, acolhedor dos novos profissionais, aliado a uma supervisão reflexiva das práticas, poderia ter efeitos positivos, nesta quase fatídica *normalização* dos professores principiantes.

Silveira, Barros e Losada (2009) adiantam que se torna necessário verificar, após a formação inicial, até que ponto o docente é capaz de transportar, para a aula, as ideias aprendidas e valorizadas na formação. A necessidade de uma adequada relação entre teoria e prática, aponta como decisiva, no processo de formação do futuro docente, a supervisão da sua prática e a articulação entre os peritos responsáveis pela parte teórica da formação e o *professor tutor de aula*⁶⁶.

A diferença entre o discurso e a prática dos professores é sobejamente referida na literatura (e.g. Roldão, 2003, Barroso, 2003, Alves, 2004) e até reconhecida, inclusivamente, pelos próprios docentes com algum tempo de exercício da profissão, ao admitirem a existência de um distanciamento entre aquilo que se valoriza como importante e aquilo que realmente se faz, na aula (Silveira, Barros & Losada, 2009).

A este propósito, Zabalza (2003, p. 277) afirma que “cada professor possui os seus próprios constructos mentais ou teorias de acção”, sendo que as interpretações individuais podem ser conscientes ou não, com níveis de elaborações mentais diversos, mas a sua existência é real e são as “interpretações individuais que sustentam a acção de cada professor na aula”.

⁶⁶ Pensamos que podemos entender este *professor tutor de aula*, como o orientador de estágio no caso do nosso sistema de ensino. Aqueles autores realizaram um estudo com 83 professores principiantes, que se baseou na utilização, no processo de formação, de uma abordagem construtivista, acompanhada da explicitação de outras tendências curriculares e metodológicas no ensino das ciências e dos seus fundamentos. Constataram que, apesar de se verificar uma maior consideração das propostas construtivistas, em termos de discurso pedagógico, e ao nível do *quê e como ensinar*, nem sempre se encontrava coerência entre esta postura discursiva e a valorização dos fundamentos epistemológicos, psicológicos e pedagógicos característicos das orientações construtivistas (Silveira, Barros & Losada, 2009).

Por seu turno, Veiga Simão et al. (2009, p. 15) fazem referência às funções afectivas e valorativas das crenças⁶⁷ e à sua importância como “filtro de informação que influencia a forma como se usa, guarda e recupera o conhecimento” para além de serem predictoras de condutas.

Na mesma linha, referindo-se às práticas de avaliação dos docentes e às diferenças entre os discursos inovadores, expressos pelos professores, e a escolha das suas formas de prossecução, Alves (2004, p. 17) refere que esta “ruptura entre o discurso e as práticas” poderá ser explicada, quer pelas “teorias implícitas do professor”⁶⁸, quer pelo peso de algumas variáveis em que as “condições de exercício da função docente, a experiência profissional dos professores, o género e o grupo disciplinar” não serão de subestimar. Neste sentido, considera que os pensamentos, as crenças e as atitudes se constituem como factores importantes susceptíveis de influenciar e guiar a conduta do professor.

A constatação mais ou menos assumida da existência de uma dicotomia entre o que se diz e o que se faz, enquanto nos ancoramos na segurança dos métodos conhecidos, experimentados e adaptados à nossa individualidade, não garantirá, com certeza, a legitimidade dos professores como construtores de um projecto educativo e como projectistas do currículo, mas assegurará, certamente, a função de executores de programas e o atropelo, na voracidade do nosso *daltonismo cultural*, de numerosas gerações de alunos que não encontram na escola eco para as suas expectativas, motivações e para a sua forma de aprender.

Mais uma vez, nos socorremos da actualidade e pertinência das palavras de Cóménio (2006, p. 249), quando afirma “as lamentações de muitos e os próprios factos atestam que são poucos os que trazem da escola uma instrução sólida, e numerosos os que de lá saem apenas com um verniz ou uma sombra de instrução”. A descentração do essencial, em termos de ensino, e a falta de consolidação das matérias, pelas quais os alunos *passam a correr*, são, na sua perspectiva, as causas dos males recorrentes do ensino. Surpreendentemente, estas causas persistem no nosso tempo.

A breve incursão pelas reformas, mais recentes, no nosso sistema de ensino e pelas suas implicações, em termos de práticas pedagógicas e organizacionais, tinha como intenção enunciar alguns dos escolhos resistentes, subterrâneos, que, insistentemente,

⁶⁷ Segundo Veiga Simão et. al. (2009) As crenças são, por vezes, descritas como estáticas, vinculadas a emoções, organizadas em sistemas e sem apoio em evidências.

⁶⁸ Entende-se, neste caso, por teorias implícitas o “conjunto de elementos e conexões cuja activação tem repercussões, na medida em que incorporam o conhecimento de um sujeito (o professor), relativo a um domínio da realidade (o ensino)” (Marrero, 1988, cit. por Alves, 2004, p. 17)

emergem do fundo das crenças daqueles que, na escola, deveriam ser os protagonistas da mudança - os professores.

Apontámos alguns caminhos a percorrer, dos quais destacamos a transformação qualitativa da formação contínua e a sua adequação aos novos desígnios da escola e tarefas dos professores, a inevitável atenção à diversidade e a capacitação dos professores como projectistas do currículo, no sentido da “construção de um projecto curricular que a escola assuma como de intervenção no meio em que se situa” (Correia, 2000, p. 72) e que a oriente no sentido de um trabalho colaborativo entre os professores e entre a comunidade escolar e educativa.

Finalmente, e com base nas principais ideias realçadas até agora pensamos poder afirmar que caberá a todos nós, quotidianamente, preparar o terreno e embeber as mentes e a prática na ideia de que a mudança, quando planeada e executada pelos docentes, é um sinal de *aduldez* dos profissionais envolvidos, com efeitos seguramente positivos no desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos e da organização e no caminho da construção de *comunidades aprendentes*.

“Há alguns anos, percorri as lojas de material escolar [...] tentando encontrar secretárias e cadeiras que me parecessem satisfazer perfeitamente as necessidades das crianças sob todos os pontos de vista artístico, higiénico e educativo. Tivemos grandes dificuldades em encontrar aquilo que procurávamos, até que um comerciante [...] teceu o seguinte comentário: Receio bem não ter o que vocês desejam. Vocês querem carteiras onde as crianças possam trabalhar; todas estas são para ouvir”.

(Dewey, 2002, pp. 37-38)

2.2. Diferenciação pedagógica: um caminho para a mudança da escola

Sendo certo que a escola existe em função dos seus públicos, apresenta-se como uma organização mediadora, intermediária ou instrumental, dado que o sistema escolar não se justifica a si mesmo (Abreu, 2002). Deste modo, como instituição cultural que tem a sua razão de ser no desenvolvimento das pessoas, grupos e organizações e das metas que nesse propósito são formuladas, a sua acção terá de ser orientada para responder às finalidades que lhe foram outorgadas e, ao mesmo tempo, às aspirações, motivações e objectivos dos públicos que a preenchem. Estamos, portanto, perante quatro vectores, *o que fazer, para quê, para quem e como fazer*, que deveriam, de forma omnipresente e reflexiva, reger a sua acção.

Aquela acção terá de ter em conta a diversidade de universos culturais que tem vindo a instalar-se, com perspectivas certas de permanência, nas nossas escolas. Para isso, tal como é referido no Relatório Final do Debate Nacional sobre Educação (2007, p. 42) é necessário deixar de parte os “modelos pedagógicos do passado que se têm constituído um dos principais dramas dos nossos dias”.

A escola, enquanto contexto de cidadania, terá de (aprender a) responder a este enorme desafio, sob pena de não dar cumprimento a um dos seus mandatos mais evidentes, ou seja, a inclusão social plural e a promoção da igualdade de oportunidades de acesso e sucesso. Tarefa ainda mais hercúlea, se atentarmos nos conturbados tempos que vivenciamos, em que “tudo o que é sólido se dissolve no ar, todo o sagrado é profanado” (Marx & Engels, 1982, cit. por Silva, 2007, p. 114). Efectivamente, na realidade movediça dos tempos pós-modernos, as respostas vão sendo dadas pelas escolas e pelos professores, quer pelo recurso às práticas seguras, por serem as que melhor dominam⁶⁹, quer pelo recurso a uma “discussão dos meios tecnológicos da instrução sem cuidarem dos fins últimos da educação” (Simões & Boavida, 1999, p. 14).

Assim, ao mesmo tempo que a fé no futuro parece diluir-se na caminhada, prosseguimos tateando o escuro, ora escudados nos velhos métodos, ora partidários acrílicos e velozes de novas teorias mal explicadas, mal compreendidas e, muitas vezes, inconsistentemente aplicadas. Socorremo-nos de Perrenoud (2001, p. 3) quando põe a tónica no sentimento de familiaridade que muitas ideias, que fazem parte da “paisagem pedagógica”, suscitam aos professores e, naturalmente, acreditando-se que “todos vêm mais ou menos” o que é evocado quando se fala de avaliação formativa, de contrato pedagógico, de diferenciação pedagógica.

2.2.1. Resistências e caminhos

Na mesma linha de pensamento que enunciámos, anteriormente, Roldão (2003a, p. 159) ao analisar a evolução do conceito de *diferenciação*, realça a sua apropriação retórica, na medida em que o reconhecimento do imperativo de ensinar, de forma diferente, alunos com situações sociais, culturais e pontos de partida diferentes é, actualmente, “convocado a

⁶⁹ Perrenoud (2005a, p. 11), relativamente às mudanças de 1.º e 2.º nível (estruturas e programas), refere que muitas vezes não exigem mais do que um ajuste, uma readaptação das práticas, na lógica de que, por exemplo, “um novo programa incita a ensinar de outra forma, mas não obriga a tal, [...] pois os que não aderem, adaptam as letras às suas músicas”.

todos os níveis do discurso: o político, o investigativo, o dos normativos, o do senso comum dos professores”. Contudo, as práticas, quando confrontadas com o discurso, evidenciam uma “predominante uniformidade, com imutabilidade face às rotinas instituídas”⁷⁰.

Curiosamente, Charlot (2007) coloca a tónica nas mudanças que, malgrado os *Velhos do Restelo*, se têm produzido na educação, desde os anos setenta, do século passado década em que “se abriu a escola para o povo” (p. 130) e se assistiu, em muitos países, à consolidação do Estado Desenvolvimentista⁷¹. Segundo aquele autor, a generalização da ideia de que só mudaram os públicos e que nada mudou na escola não pode ser levada à letra, salientando a transformação da relação pedagógica e a paulatina mudança dos métodos de ensino e dos livros didáticos. Mudou, também, a relação com o saber e a escola, sendo que cada vez há mais alunos que nunca encontraram, na escola, o saber como sentido, como actividade intelectual, como prazer. No campo das permanências, evidencia a persistência da chamada “forma escolar”, nos seus elementos constitutivos, isto é, “o tempo e o espaço da escola, o modo de distribuição dos alunos em séries/idades, os processos básicos do acto de ensino-aprendizagem” (p. 130).

Na mesma linha, Barroso (2003), referindo-se à “classe”, enquanto modo de organização e gestão do ensino, de agrupamento e seriação dos alunos e de regulação pedagógica, considera que resistiu à passagem do tempo, apesar de algumas inovações, ou “enxertos” que foram sendo introduzidos neste modelo (o trabalho de grupo, a interdisciplinaridade, os métodos activos...), facilitados pelas mudanças no mobiliário escolar e na arquitectura dos edifícios. As reduzidas modificações, de aparência, na

⁷⁰ Estas conclusões são sustentadas por um conjunto de trabalhos de investigação empírica, orientados pela autora e que incidiam sobre a temática supracitada. Neste contexto, Roldão (2003a) destaca três aspectos persistentes: 1) os docentes inquiridos ou entrevistados nesses estudos de modo “impressionantemente consistente”, repetem à exaustão a questão da diferenciação como estratégia valorizada e entendida como indispensável; 2) afirmam, ainda, aqueles docentes, “de forma igualmente consistente, preocupar-se com a sua concretização na prática docente e/ou institucional”; 3) quando existe prática observada, a tónica, apesar de tentativas, bem intencionadas, de alegada diferenciação, é a reprodução, com outra capa, de “práticas de matriz uniformista” (p. 159).

⁷¹ Segundo Charlot (2007, p. 129-130) no período anterior à Segunda Guerra Mundial e, logo após, para alguns países, entre os quais Portugal, o Estado apresentava uma relação com a educação em termos de construção da nação, de paz social e de inculcação de valores. Este “Estado Educador” na sua evolução diacrónica e, em função dos *tempos* económicos, políticos e sociais de cada nação, dará lugar, sobretudo a partir dos anos 60, ao “Estado Desenvolvimentista” que, ao comandar o crescimento económico, coloca a educação ao serviço desse desenvolvimento. Em termos escolares, prolonga-se a escolaridade obrigatória (dos seis aos quinze anos) e a massificação da escola apresenta-se com efeitos de reprodução social mas, também, de democratização.

paisagem escolar, dissimulam a rigidez e a uniformidade, enquanto marcas da pedagogia colectiva. E, continuando, o autor sublinha que “o que mudou foi muito pouco e limitado a uma minoria de casos. O núcleo duro da organização da classe permanece nos horários, na constituição das turmas, na divisão das disciplinas, na transmissão do saber, no processo de classificação dos alunos e na relação pedagógica” (p. 31). Neste contexto, Zabalza (2003) salienta que as decisões ao nível da organização do espaço, não são inócuas e têm reflexos nas estratégias de ensino e aprendizagem preconizadas pelo professor⁷².

Ainda no campo das permanências, Formosinho (2007), numa feliz reedição do seu texto de 1985, considera que o “currículo pronto-a-vestir de tamanho único” (caracterizado pelo iluminismo, centralismo, enciclopedismo, uniformismo e sequencialismo)⁷³, enquanto modelo curricular da escola liberal, persiste e foi passando incólume a várias transformações políticas, desde a República à Revolução, passando pelo Estado Novo.

Se ponderarmos no continuado crescimento do número de disciplinas que foram sendo agregadas ao currículo do ensino básico, em resultado das sucessivas reformas e, conseqüentemente, de horas que as crianças e jovens passam na escola, em contexto de aula, equacionaremos com maior propriedade, a questão do enciclopedismo, focada por aquele autor. Todavia, a outra questão que subsiste centra-se, segundo Abreu (2002, p. 201), no conflito permanente entre quantidade-qualidade, ou utilizando a metáfora renascentista de Montaigne entre *une tête pleine* e *une tête bien faite*.

Aliás, a persistente sobrevalorização dos conteúdos relativamente aos processos, ou seja, a excessiva e sistemática valorização da transmissão dos conteúdos programáticos (o quê e quanto ensinar), relativamente ao aperfeiçoamento dos métodos e processos (o modo como aprender, ensinar e avaliar) pode ser apreendida, quer pela excessiva extensão dos programas das disciplinas curriculares, quer pela centralidade evidente, nas diversas reformas do sistema educativo, nas mudanças da estrutura curricular e na remodelação dos conteúdos dos programas das várias disciplinas (Abreu, 2002, p. 204). O persistente

⁷² Neste sentido, Zabalza (2003, pp. 147-149) distinguindo a organização da sala em termos de *funções* e de *territórios pessoais*, considera que, no primeiro caso, a divisão do espaço pelas diversas áreas de trabalho, permite o trabalho simultâneo de diversos grupos, em diversos temas e aspectos. Ao invés, organizar a sala em termos de *territórios pessoais* implica que cada aluno tenha a sua mesa (ou parte dela) e que toda a turma realize o mesmo tipo de actividades, sendo mais apropriado para apresentar informação através de métodos audiovisuais ou no desenvolvimento de aulas em que se utiliza o método expositivo.

⁷³ Para Formosinho (2007), este currículo tem como pressuposto ideológico principal a admissão da existência de uma cultura válida que deve ser transmitida a todos (em tempos passados, só a alguns), para além de assentar, em termos organizacionais, na centralização, cabendo aos serviços centrais a concepção e às escolas e aos professores, a execução.

sentido da resposta do sistema, na focalização sobre os conteúdos a transmitir e a aprender aponta para uma concepção de escola transmissiva e reprodutora de conhecimentos tidos como socialmente relevantes para a continuação dos estudos.

A pertinência e continuidade daquelas preocupações são reforçados pela convergência de opiniões acerca da “imprescindibilidade de uma revisão dos currículos com base em critérios de essencialidade, actualidade e adequação”, inscrita no Relatório Final do Debate Nacional sobre Educação (2007, p. 91), sendo que a quantidade e diversidade de disciplinas, a enorme carga horária, a “elevada densidade de termos e conceitos”, associada à transferência de currículos e métodos do ensino universitário, para o básico e secundário se afiguram como “restrições à capacidade de aprender, se não o eram já da própria capacidade de ensinar” (p. 92).

Assim, o apelo à “recentração naquilo que é fundamental, à expurgação do acessório e à criação de condições para a vivenciação e apropriação individual e colectiva do conhecimento e de ferramentas estruturantes” (p. 92), dão bem conta do sentir dos participantes naquele fórum, fazendo eco, certamente, do desconforto da sociedade portuguesa, perante estes problemas recorrentes do sistema educativo⁷⁴.

Nesta linha, a pertinência de um currículo orientado para as competências⁷⁵ é assumida por Perrenoud (2002b) como contraponto à “tradição escolar” que insiste na “restituição dos saberes assimilados (ou simplesmente memorizados) nas formas clássicas do exame, da prova escrita ou oral”. A verdadeira escolha reside no facto que desenvolver

⁷⁴ Contudo esta convergência de opiniões encerra, em concomitância, dois tipos de interesses: os que apostam no valor formativo das disciplinas estruturantes (Geografia, História, Matemática, Ciências e Línguas) e que pretendem ver reforçada a carga curricular dessas disciplinas e, por outro lado, aqueles que acreditam que “a matriz da organização deva ser a da aprendizagem e menos a do ensino” (Relatório Final do Debate Nacional sobre Educação, 2007, p. 92).

⁷⁵ A noção de competência, em termos pedagógicos, é definida por De Ketele (2006, pp. 138-139) como “a capacidade de mobilizar (identificar, combinar e activar) um conjunto de saberes, de saberes-fazer e de saber-ser para resolver uma família de situações-problemas (e não simples aplicações) ou, se se tratar de actos linguísticos, de produzir os actos de comunicação significativos” implicando da parte do emissor a atenção e adequação ao destinatário, ao conteúdo da mensagem e ao contexto de comunicação.

A noção de competência no Currículo Nacional do Ensino Básico (2001, p. 9) é descrita numa noção ampla “que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em acção ou em uso”, tratando-se de “promover o desenvolvimento integrado de um certo número de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno”.

competências exige tempo de trabalho, na aula, implicando concessões quanto à extensão dos saberes ensinados⁷⁶.

O investimento em actividades que conduzam os alunos à aprendizagem da utilização dos recursos intelectuais pessoais (saberes, capacidades, informações, atitudes, valores), ou seja à construção de competências, tem de ser continuado, persistente e desenvolvido, em todas as formas, sentidos e configurações (Perrenoud, 2002b). A eficácia dependerá, portanto, da utilização quotidiana, nos vários contextos de aprendizagem, de actividades que remetam para a resolução de problemas, a tomada de decisões, o desenvolvimento de projectos e de pesquisas, entre outras, no caminho de atribuir sentido aos saberes.

A este propósito, Perrenoud (2002b) considera que os *lobbies* disciplinares são particularmente poderosos em todos os sistemas educativos e que a modificação ou a supressão de horas de uma determinada disciplina se afigura um combate de anos, para além de existirem disciplinas com estatutos bem separados e diferentes. Esta perspectiva, quiçá, subjacente a algumas orientações da tutela e adivinhamos, implícita, em muitas verbalizações de profissionais da educação e do comum cidadão, sobre a importância de umas disciplinas em detrimento de outras, obriga-nos a contrastá-la, com a opinião do professor António Damásio, que considera que a ciência e a matemática são muito importantes, mas a arte e as humanidades são imprescindíveis à imaginação e ao pensamento intuitivo que estão por detrás do que é novo⁷⁷.

⁷⁶ Em Portugal, a implementação desta orientação curricular não foi acompanhada pela necessária reorganização dos programas das várias disciplinas. Tal, poderá ter contribuído, em associação ao reforço da importância da avaliação externa (exames nacionais e provas de aferição), para uma focagem, por parte dos professores, nos conteúdos a ensinar, em detrimento dos processos de treino da mobilização e transposição de saberes para a resolução de problemas. A recente alteração dos programas de Matemática e Língua Portuguesa do ensino básico poderá ser um indício daquela necessidade.

No que concerne à avaliação externa, tal como Roldão (2008, p. 74), consideramos que não se trata de questionar a necessidade da sua existência, mas sim a “natureza dessas provas que, na nossa tradição centralista e prescritiva, têm tendido a ir ao sabor de uma prática curricular exaustiva, questionando mais o domínio de conteúdos do que as competências que, através deles, se exige que os alunos manifestem”.

⁷⁷ Excerto da participação de António Damásio na Conferência Mundial sobre Educação Artística promovida pela UNESCO, em Lisboa, em Março de 2006 e referida no relatório final do Debate Nacional sobre Educação (2007, p. 59).

Arriscamo-nos a trazer à discussão o famigerado Plano de Acção para a Matemática que, na nossa óptica, apesar de alguns aspectos positivos, principalmente, ao nível da criação de condições para que os professores, se quiserem, trabalhem em conjunto, enferma do princípio muito vulgarizado no nosso sistema de ensino: mais horas de ensino, *igual* a mais aprendizagem. A este propósito, citamos a indicação do Ministério da Educação, nas recomendações para a elaboração de projectos pelas escolas, no âmbito do referido plano e que apontam para o reforço do tempo dedicado ao trabalho na disciplina de Matemática, através da rendibilização das áreas curriculares não disciplinares, como a Área de Projecto e de Estudo Acompanhado, bem como da utilização do tempo definido como oferta de escola.

Neste contexto, associadas à hierarquização das disciplinas e da sua consequente sobrevalorização ou desvalorização, outras questões se colocam relativamente aos processos de avaliação que nos parecem estruturantes, dado que tal se poderá traduzir no reforço de uma “relação utilitarista” com o saber (Perrenoud, 1995; Charlot, 2007) e configurar um empobrecimento das metas formativas previstas na Lei de Bases do Sistema Educativo⁷⁸.

Os riscos de tal estratégia parecem evidentes e têm sido salientados por vários autores (Perrenoud 1995, 2002b; Abreu, 2002; Morin, 2002), surgindo, também, como preocupação em Coménio que, no longínquo e conturbado século XVII, escrevia a propósito da utilidade dos vários saberes “Ensine-se, portanto, nas escolas, não apenas as ciências e as artes, mas também a moral e a piedade. [...] Se se deixa de aprender alguma dessas coisas, haverá um hiato, que não só tornará a educação defeituosa, mas abalará até a sua solidez, pois nenhuma coisa pode ser sólida se não tem todas as partes bem ligadas” (Coménio, 2006, p. 251).

Na opinião de Morin (2002 p. 17), “A supremacia de um conhecimento fragmentado segundo as disciplinas torna muitas vezes incapaz de operar o vínculo entre as partes e as totalidades e deve dar lugar a um modo de conhecimento capaz de apreender os objectos nos seus contextos, nas suas complexidades, nos seus conjuntos”.

Tal perspectiva guia-nos, mais uma vez, para a questão da dificuldade de resposta aos públicos diversificados que coabitam nas nossas escolas e, alicerça a certeza, que não deverá ser mote, entre outros aspectos, para a criação de vias de ensino alternativas, de currículos menos exigentes e mais centrados em actividades práticas, como medida de diferenciação para os alunos que não aprendem, ou seja, os diferentes, quer nos parâmetros sociais e culturais, quer da acomodação à cultura da escola (Roldão, 2003a).

A este propósito, Roldão (2003a, 2007) refere que muitos sistemas educativos, com um desenvolvimento mais tardio da massificação escolar, como foi o caso de Portugal, se viram, então, confrontados com um padrão de diversidade muito elevado dos seus públicos. Este desafio conduziu, tal como em muitos países ocidentais, à intensificação do debate político e educacional em torno da questão da diferenciação e da necessidade de

⁷⁸ Abreu (2002) ao referir-se aos disfuncionamentos do sistema introduz a questão da “concepção e vivência da avaliação, predominantemente classificativa, como uma das finalidades das actividades escolares. Assim, refere que “os alunos estudam, não tanto por um interesse intrínseco pelos conteúdos dos programas mas para responderem às perguntas dos testes e, assim, alcançarem uma “nota” que lhes assegure a passagem de ano ou o acesso a um nível superior de ensino. Prioritariamente, é para a realização dos testes que os professores ensinam e que os alunos estudam” (p. 204).

contextualizar e adequar o currículo e o ensino às exigências de públicos social e culturalmente diversificados, sem que nas representações dos docentes e da comunidade educativa se tornasse clara a urgência e utilidade de tais mudanças.

A resposta a esta “diversidade massificada” passou, em muitos casos, pela adopção de algumas medidas orientadas para a contextualização, discriminação positiva e a diferenciação curricular⁷⁹, das quais destacamos, de acordo com Roldão (2003a), as seguintes:

1) Criação de apoio específico, mais ou menos individualizado, a alunos que alegadamente, exibiam dificuldades de aprendizagem;

2) Organização de grupos de nível, com percursos curriculares definidores de objectivos e níveis diversos de exigência⁸⁰.

3) Criação de subsistemas de recuperação ou de escolaridade de segunda oportunidade para aqueles alunos que não conseguiram ter sucesso na escolaridade regular.

4) Criação de currículos específicos, alternativos em relação ao currículo regular com redução das componentes académicas do currículo e reforço das áreas práticas, com cariz profissionalizante.

5) Diferenciação nos métodos de ensino no quadro da escola regular, com manutenção do currículo prescrito e a aposta na reorganização da estrutura de trabalho dos alunos e do professor, através do trabalho autónomo, trabalho tutorial, projectos e, também, da lógica organizativa dos tempos e dos espaços, como são exemplo as práticas desenvolvidas pela Escola Moderna, em Portugal.

Relativamente às quatro primeiras medidas enunciadas não podemos deixar de estar de acordo com as próprias palavras de Roldão (2007, p. 15), quando considera que se trata tão somente de “mudar a escala dos procedimentos mas manter os seus pressupostos”.

Do mesmo modo, para Formosinho (2007) a alternativa ao currículo uniforme não será a criação de vias diferenciadas, que não são mais que “tamanhos standardizados”, com a mesma lógica de concepção centralizadora, em substituição do “tamanho único”. Acresce o óbice de estas vias alternativas poderem ser potenciadoras e, eventualmente, reprodutoras das desigualdades sociais, dado que se destinam, prioritariamente, aos alunos

⁷⁹ Torna-se necessário distinguir as propostas de diferenciação curricular que se destinam aos alunos com NEE, por serem objecto de regulamentações próprias e cada vez mais tipificadas.

⁸⁰ Estas medidas, também designadas de políticas de *streaming* ou *tracking*, ensaiadas há algumas décadas nos Estados Unidos da América e em alguns países nórdicos, tiveram efeitos muito controversos (Roldão, 2003a) dado que podiam potenciar a segregação das minorias e dos alunos com baixo rendimento.

de grupos sociais mais desfavorecidos ou que não partilham/dominam a matriz cultural da escola. A alternativa reside, então, num novo modelo curricular, em que a nível central se definam alguns conteúdos a saber e se dê prioridade à formulação das metas formativas de cada nível escolar, de cada ano e de cada disciplina, fundamentais para o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno e com utilidade social visível (Formosinho, 2007). Do mesmo modo, a selecção dos conteúdos programáticos, em função das metas formativas, deverá ter em conta a sua adequação ou utilidade para o treino dos processos de pensar, de equacionar problemas e de os resolver (Abreu, 2002).

Parece-nos, portanto, que reavivar, com novas roupagens e “benévolas” intenções de inclusão, a antiga diferenciação por grupos sociais de pertença, de dificuldades, de problemáticas, não será a melhor resposta da escola e do sistema educativo, por pecar pela artificialidade da separação, por se basear na discriminação e no entendimento da diferença como um obstáculo, ao invés do seu entendimento e aproveitamento, na prática, como um recurso.

Tal como Roldão (2003a, p. 163), consideramos que a possibilidade real da diferenciação entronca numa “nova diferenciação”, ou melhor, na necessidade de “renovar a matriz da escola sob o signo da diversidade, pois esse é o cenário social e educativo real em que hoje se vive e é sem regresso e que aponta para a necessidade de tornar regra a diferenciação pedagógica como forma de possibilitar o sucesso de todos numa educação comum”.

Assim, nestes tempos conturbados e rápidos na mudança, a diferenciação pedagógica parece-nos ser um dos maiores desafios que se coloca à instituição escolar. A lógica da perenidade dos modos de actuação da instituição e da sobrevivência das práticas pedagógicas às épocas, às modas, às crises políticas e sociais inscrevia-se numa orientação segregativa e selectiva que não será adequada às dimensões da mudança deste nosso tempo.

2.2.2. Diferenciação pedagógica: implicações nas práticas educativas

A evolução da investigação, ao longo das três últimas décadas, tem evidenciado mudanças conceptuais significativas relacionadas com a aprendizagem dos alunos, nomeadamente, ao nível do reconhecimento progressivo de que algumas características pessoais e de aprendizagem são alteráveis. Entre outras, a cognição e os processos de aprendizagem, a motivação dos alunos e os papéis que estes desempenham na sua própria aprendizagem apresentam-se como variáveis já não consideradas estáticas. Esta assunção conduziu a um crescente interesse na procura das maneiras de modificar os “processos psicológicos e as operações cognitivas utilizadas por cada estudante” bem como de transformar os *ambientes de aprendizagem* e as estratégias educativas, por forma a “adaptar, eficazmente, o currículo e os métodos (oportunidades de aprender ou de acesso ao currículo) às diferenças entre alunos” (Wang, 1992, cit. por Wang, 1997, p. 52). Deste modo, apesar dos avanços nas ideias e na investigação acerca das diferenças na aprendizagem e da eficácia no ensino, este conhecimento não tem sido revertido em prática, resultando, portanto, reduzido o seu impacto no modo como as escolas respondem à diversidade dos alunos que acolhem (Wang, 1997).

Por seu turno, Sim-Sim (2005) considera que muitas das dificuldades de aprendizagem dos alunos são a face exposta das insuficiências dos docentes na abordagem de grupos heterogéneos, plenos de diversidade e de desafio à actuação docente. Nesta perspectiva, os obstáculos à aprendizagem que podem revestir um “carácter esporádico, temporário ou permanente, não são particularidade deste ou daquele aluno, mas do caminho para construir a aprendizagem e superar os impedimentos decorrentes das suas características e necessidades específicas” (p. 7).

Deste modo, as mudanças nos processos de ensino, exigidas pelas alterações sociais que, em ritmo acelerado pelas transformações económicas, pelo desenvolvimento das tecnologias de comunicação e à bolina dos valores veiculados pelos meios de comunicação social, trazem para a escola solicitações muito diversas, seriam o corolário esperado, numa época em que se afirma a existência de uma crise educativa.

Neste contexto, torna-se importante ancorarmos a nossa opção pela diferenciação pedagógica, enquanto processo de minimizar as desigualdades de acesso à aprendizagem, por parte de muitas crianças e jovens, motivadas por condições de deficiência ou por questões de ordem social, económica e cultural, na recusa do princípio orientador, em

muitas salas de aula da igualdade de tratamento que, ao invés de produzir igualdade no acesso à aprendizagem, desenvolve processos de desigualdade extremamente comprometedores do sucesso de muitos alunos.

“Ensinar consiste em guiar e acompanhar um processo de aprendizagem, agindo sobre a situação e através dela sobre o aprendiz” (Perrenoud, 2005a, p. 30). A aparente simplicidade desta frase encerra, contudo, quanto a nós, o cerne da relação pedagógica, entendida numa perspectiva de diferenciação, intencionalidade da acção educativa e de construção do conhecimento.

Nesta linha, a diferenciação pedagógica sustentando-se no “reconhecimento à diferença e ao pluralismo em matéria escolar” (RAPSODIE, 1986, p. 108), implica que a acção pedagógica tenha em conta os saberes dos alunos, adquiridos em etapas anteriores do seu percurso escolar, e as aprendizagens extra-escolares, bem como o significado que atribui à situação escolar, os seus projectos, expectativas e vivências.

Para Niza (2004), no essencial, “diferenciar significa definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas” (p. 67).

A diferenciação pedagógica, enquanto proposta de organização do trabalho escolar, ao operar com os processos de ensino e aprendizagem e de avaliação, comporta um conjunto de contributos de várias teorias do desenvolvimento cognitivo e de princípios que se entrecruzam em interacções complexas e potenciadas por um contexto acolhedor e respeitador das diferenças e, como tal, inclusivo.

Deste modo, ao pretendermos realizar um breve enquadramento teórico daqueles contributos, destacamos as teorias humanistas pelo seu trabalho na afirmação do papel central da pessoa, no acto de aprender e por acentuarem a tendência natural das pessoas para aprender, na medida em que os contextos se tornam favoráveis ao desenvolvimento dessa tendência (Oliveira, 2005). Carl Rogers, um dos representantes mais significativos das correntes da psicologia humanista, acentuou, sobremaneira, o papel do sujeito no processo de aprendizagem, considerando que a “educação deveria estar centrada no educando” o que ultrapassa a “consideração dos estilos de aprendizagem, as necessidades e os interesses dos alunos” (Elias & Merriam, 1980, cit. por Oliveira, 2005, p. 47). Saliente-se, ainda, no âmbito destas teorias, a atribuição de um papel muito importante ao educador

como facilitador da aprendizagem⁸¹ no sentido em que, por exemplo, potencia a capacidade dos alunos para manifestarem responsabilidade pela sua aprendizagem e age no sentido de promover ou de restaurar, se for caso disso, a confiança em si próprio e o sentido de valor pessoal⁸².

O contributo das concepções cognitivistas e construtivistas reveste-se de particular importância quando, a partir dos anos 90, do século XX, se opera a transposição da ênfase do ensino para a aprendizagem, no sentido de melhor conhecer os seus mecanismos e tornar o ensino mais adequado (Oliveira, 2005).

À luz do paradigma cognitivista, a aprendizagem, sendo uma actividade complexa, resulta da acção de um conjunto de processos cognitivos e metacognitivos (a percepção, a atenção, a memória, o pensamento, a escolha, a acção, etc.) que são mobilizados, em função da concretização de um objectivo, ou da resolução de um problema (Morgado, 1988, cit. por Oliveira, 2005, p. 49).

Deste modo, sendo a cognição por definição, sinónima de “acto ou processo de conhecimento, ou algo que é conhecido através dele” (Cruz & Fonseca, 2002, p. 20), o desenvolvimento cognitivo decorre, quer dos sistemas preestruturados que se auto-organizam e constroem no indivíduo, através da interacção com o envolvimento, como defendeu Piaget, quer de “sistemas de mediatização interindividual que se coconstroem em contextos sócio-históricos”, como apontam Valsiner, Wallon e Vygotsky (cit. por Cruz & Fonseca, 2002, p. 23).

No contexto da perspectiva do processamento da informação⁸³, assumida como paradigma dominante da psicologia cognitiva, a cognição refere-se “aos processos de recolha, armazenamento, tratamento e uso da informação que vem do exterior” (Morais, 1996, cit. por Cruz & Fonseca, 2002, p. 31). Tal, entronca com a diversidade de processos

⁸¹ Salientando a utilidade do *espectro dos estilos de ensino*, apresentado por Mosston e Ashworth em 1990, para clarificar o papel do professor e do facilitador, Oliveira (2004, p. 527) considera que apesar da dificuldade em concretizar a distinção entre os dois conceitos “fará mais sentido utilizar a designação de professor, quando este é responsável pela maioria das decisões na transacção ensino-aprendizagem, e a de facilitador quando é o educando que desempenha um papel mais activo e de maior iniciativa nas actividades de aprendizagem”.

⁸² A este propósito, Trindade (2002) afirma que o que se propõe acerca da necessidade de o aluno ocupar um lugar central no processo de ensino-aprendizagem é, antes de mais, uma “reconceptualização do que se entende por ensinar e ser professor, no pressuposto de que também se propõem novos sentidos para o próprio acto de aprender” (p. 21).

⁸³ No que concerne à teoria do processamento da informação, visa a explicitação dos mecanismos implícitos no desempenho de um sujeito em situação de resolução de diferentes tarefas cognitivas, nomeadamente, na selecção, codificação, armazenamento e evocação da informação (Almeida, 1998).

de apropriação da informação pelos indivíduos e sublinha a necessidade de recurso à diferenciação pedagógica.

Por seu turno, no que respeita às abordagens construtivistas, não podemos deixar de realçar que elas partilham o princípio básico que “o conhecimento e a aprendizagem resultam de um processo de construção activa de significados (e não de uma recepção passiva de elementos informativos, por parte do indivíduo)” (Oliveira, 2005, p. 51).

No âmbito de um enquadramento construtivista, referimos as contribuições de Vygotsky com a “área de desenvolvimento potencial”, valorizando sobretudo a importância da apropriação cultural através da mediação humana. Complementarmente, a teoria da aprendizagem social de Bandura, ao realçar a aprendizagem que é feita através da observação e da reflexão sobre o comportamento dos outros – aprendizagem vicariante – lança ideias esclarecedoras sobre a integração escolar e a aprendizagem cooperativa (Rodrigues, 2001, p. 26).

Destacamos, ainda, no campo da psicologia educacional, o contributo da teoria de Ausubel, cujo elemento basilar é a *aprendizagem significativa*, por oposição à aprendizagem mecânica, repetitiva. Na perspectiva de Ausubel, a aprendizagem significativa acontece quando o indivíduo relaciona e integra novos conceitos ou informações, nos conceitos ou proposições que fazem parte da sua estrutura cognitiva. Ao contrário, nas aprendizagens mecânicas, a superficialidade da apreensão de conceitos, através de ligações arbitrárias, contribui para o seu rápido esquecimento (Oliveira, 2005).

A importância destes princípios no entendimento da aprendizagem, devem merecer da escola, num período em que as transformações sociais e tecnológicas e o sentimento de insegurança e de incerteza, perante o futuro, se vão espalhando na sociedade, uma atenção reflectida e a potenciação de duas ferramentas básicas para a aprendizagem e rendimento escolar dos alunos: o ensinar a aprender e o ensinar a pensar, preferencialmente, através da organização de processos de entreajuda e cooperação.

Parece-nos que a utilização reflexiva, persistente e generalizada de muitas das propostas inscritas nos princípios e procedimentos associados à diferenciação pedagógica, os quais são devedores das teorias atrás referidas, poderiam produzir mudanças substanciais na relação de muitos alunos com a aprendizagem e a escola, ao mesmo tempo que se preparariam cidadãos “de nome inteiro” para o século XXI.

A este propósito, Morgado (2004) coloca a diferenciação, enquanto concepção de ensino e aprendizagem, associada à questão da qualidade educativa, salientando que “o

desenvolvimento de processos educativos de qualidade e, portanto, inclusivos no que respeita à sala de aula, passará definitivamente pela capacidade demonstrada pelo professor no sentido de introduzir progressiva e estruturalmente formas de diferenciação nos seus processos de trabalho” (p. 53). Apesar de concordarmos com a matriz do pensamento daquele autor quando associa a diferenciação a processos educativos de qualidade, consideramos que sendo, efectivamente, um processo que apela ao protagonismo do professor deverá ser, todavia, desenvolvido por uma equipa, no seio de um projecto curricular de turma e enquadrado por um projecto curricular de escola. A defesa deste princípio assenta na convicção, sustentada, também, na opinião de vários autores (e.g. Ainscow, 1997; Perrenoud, 2005a; Roldão 2003a), que os pressupostos e as metodologias que a diferenciação pedagógica chama e alberga no seu campo, diversas das utilizadas pelo *ensino transmissivo*, necessitam de uma utilização, sistemática, generalizada aos vários ambientes de aprendizagem, de modo a tornar-se consequente e eficaz.

A necessidade de clarificar alguns dos princípios subjacentes à diferenciação pedagógica leva-nos a tomar como referência Perrenoud (2005b, p. 34) que elencou em quinze pontos, as questões centrais que envolvem, quer o esclarecimento das componentes, quer os seus modos de operacionalização, entre os quais destacamos os seguintes:

1. A diferenciação situa-se, inequivocamente, numa perspectiva de discriminação positiva. Nesse sentido, torna-se uma escolha mais política que pedagógica, ao visar, prioritariamente, os alunos com dificuldades de aprendizagem e de desenvolvimento.
2. Incide na modificação dos meios e modalidades de trabalho e, não nos objectivos de formação, nem sobre as expectativas implícitas que o professor poderá ter de cada aluno, implicando uma centração nos objectivos essenciais a partir de uma visão estratégica do conjunto da escolaridade.
3. A diferenciação pedagógica tem de ser entendida num quadro de respeito pelas diferenças, que viabilize a missão da escola de possibilitar a cada um dos alunos o acesso a uma cultura comum de base, em que se enquadram os saberes instrumentais da escrita, da matemática, entre outros.
4. A diferenciação pedagógica terá de ser assumida como uma preocupação transversal a todos os métodos de ensino e aprendizagem, a todas as disciplinas e a todos os níveis de ensino.

5. O desafio da diferenciação pedagógica centra-se na individualização dos percursos de formação através do trabalho em grupo e nas interações sociocognitivas.
6. Traduz-se na qualidade, na pertinência, no sentido das situações de aprendizagem, ao longo do período escolar⁸⁴, envolvendo uma outra organização do trabalho escolar, susceptível de otimizar as situações de aprendizagem para todos os alunos e, especialmente, os que apresentam maiores dificuldades.
7. Os ciclos plurianuais são estruturas mais favoráveis a uma organização do trabalho mais flexível e cooperativa.
8. A identificação das necessidades e aquisições dos alunos deve ser feita através do seu envolvimento em situações-problema que os confrontem com obstáculos, sendo que a sua ultrapassagem, se torne o objectivo e organize as intervenções diferenciadas do professor. Cada aluno tem de ser enquadrado em função dos objectivos de formação e não através da comparação com os seus colegas.
9. A diferenciação pedagógica tem sentido, independentemente do currículo em vigor.
10. A diferenciação pedagógica exige, aos professores, o domínio de dispositivos⁸⁵ mas, também, uma formação actualizada e aguçada sobre didáctica, avaliação e metacognição, competências essenciais para poder organizar e orientar os processos de aprendizagem.
11. A diferenciação pedagógica deve ser pensada e posta em prática por uma equipa, para permitir o confronto dos olhares sobre os alunos, a divisão de tarefas, gerando vários grupos que trabalhem, entre outros aspectos, os objectivos e os materiais em conjunto.
12. A diferenciação pedagógica supõe uma solidariedade entre alunos e famílias, daí a necessidade de uma adesão reflectida à ideia da discriminação positiva.

⁸⁴ O tempo que os alunos passam na aula é, em larga medida, um tempo de inactividade ou de actividade estranha ao trabalho escolar. Daí a necessidade de utilização de uma organização do trabalho escolar que aumente o tempo investido em tarefa (Perrenoud, 2005a).

⁸⁵ De acordo com Hadji (1994, p. 153), um dispositivo de avaliação descreve e articula determinadas modalidades de recolha de informação e prevê os níveis e os tipos de confrontação referente/referido a realizar. Nesta linha, construir um dispositivo implica organizar meios, de acordo com um plano estruturado, tendo em atenção a natureza do projecto de avaliação e a natureza do projecto de formação.

O recurso às propostas de Perrenoud afigura-se como ponto de partida e de sustentação do desenvolvimento do conceito de diferenciação pedagógica, considerando, principalmente, as “medidas de diferenciação interna” (Kirby & Alaíz, 1995, cit. por Ferreira, 2007, p. 66)⁸⁶, ou seja, o trabalho realizado no contexto da aula e no interior do grupo-turma, que implica a utilização de procedimentos pedagógicos diversificados nos percursos e processos de aprendizagem dos alunos, em função da sua individualidade.

Distinguimos, ainda, nas medidas de diferenciação interna, as associadas ao modelo de ensino individualizado preconizado pela *pedagogia de mestria*⁸⁷, cuja difusão se tornou considerável, mas não tendo, contudo, na óptica de Ferreira (2007), produzido efeitos significativos nas mudanças na organização da escola tradicional, tornando evidente a necessidade de proceder a alterações na escola e no papel do professor.

Partindo da aceção que as condições da mudança em educação não são singulares, nem unidireccionais, pôr em prática os princípios da diferenciação pedagógica, na sala de aula e na escola, pressupõe, no âmbito das mudanças de “3.º nível” (Perrenoud, 2002a), alterações na relação professor/aluno, contextualizada pela prática de uma avaliação formativa⁸⁸, entendida como uma estratégia de aprendizagem, uma “atitude formativa”

⁸⁶ Estas medidas de diferenciação interna distinguem-se dos mecanismos de diferenciação proporcionados pelo sistema educativo, nomeadamente, as vias diferenciadas, ou percursos curriculares alternativos, ao abrigo do Despacho Conjunto n.º 1/2006. As medidas de diferenciação interna, distinguem-se, ainda, das medidas de compensação educativa (*compensatory education*) implementadas em vários países, dos quais se destacam os Estados Unidos da América, o Reino Unido, a França, a Espanha, Austrália, Nova Zelândia e, igualmente, em Portugal e que, enquadrando-se em dois tipos de programas, designados de remediação ou enriquecimento, destinavam-se, respectivamente, a alunos que evidenciavam dificuldades em atingir os objectivos curriculares ou a alunos que estavam em condições de atingir outros níveis de desenvolvimento. Em termos globais, estes programas não provocaram alterações significativas nos quadros de insucesso e abandono escolar, tal como no caso português, através do Plano Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar (PIPSE), e tiveram um padrão muito diverso em função dos países que forem objecto de análise (Ferreira, 2007).

⁸⁷ A *pedagogia de mestria* concebia que a maioria das crianças podia aprender, com êxito, os conteúdos escolares, desde que lhe fosse atribuído o tempo de que necessitavam. Defendia, a utilização de actividades de remediação/correção como meios de individualização do ensino, para além dos grupos de estudo, o apoio individualizado feito pelo professor ao aluno com dificuldades, bem como o recurso à utilização de cadernos de exercícios, de jogos pedagógicos e de recursos audiovisuais (Bloom, Hastings & Madaus, 1983, cit. por Ferreira, 2007, p. 66).

⁸⁸ Um dos pontos marcantes na história da avaliação, referido por vários autores (e.g., Alves, 2004; Barreira, Boavida & Araújo, 2006; Ferreira, 2006, 2007), centra-se na contribuição de Sriven, quando em 1967, estabelece, pela primeira vez, a distinção, no âmbito da avaliação curricular, entre avaliação formativa e sumativa, sendo que esta se concretiza, fundamentalmente, “no final de um período de ensino para decidir a continuação de um determinado programa, a primeira é realizada processualmente, durante o decurso do programa para introduzir ajustamentos no sentido do seu aperfeiçoamento” (Barreira, Boavida & Araújo, 2006, p. 95). Nesta linha da consideração da avaliação como processo e com um carácter sistemático, destaca-se, também, o trabalho de Stufflebeam, em 1981, que no seu modelo CIPP (*context, input, process, product*), ou seja, avaliação de contexto, de entrada de processo e de produto, estabelece etapas diferenciadas para a concretização do processo avaliativo, considerando como função principal da avaliação a tomada de decisão.

sistemática que tem por principais funções a informação do aluno e do professor sobre o processo de aprendizagem e a sua regulação (Hadji, 1994), numa lógica de criação de condições que permitam aos alunos a realização de aprendizagens significativas (Ferreira, 2006).

Do mesmo modo, a avaliação formativa ultrapassa os momentos de avaliação formal, periódica, “entra no quotidiano da sala de aula, e pode transpor os muros da escola e chegar aos pais”⁸⁹ (Pinto, 2006), preferencialmente, numa perspectiva de comunicação biunívoca, em que os pais são entendidos como parceiros, com um conhecimento específico sobre o aluno que pode ser facilitador de uma intervenção mais adequada, por parte da escola.

A evolução que o conceito de avaliação formativa sofreu desde 1967⁹⁰, com Scriven, foi fruto de inúmeros contributos que foram acrescentando ideias e permitiram a clarificação de um conceito que nos irá guiar, ao atribuirmos, tal como Allal (1986), uma importância central à avaliação formativa, no contexto da diferenciação pedagógica⁹¹.

De acordo com Allal (1986), toda a avaliação tem uma função de regulação mas, ao invés da avaliação sumativa, em que essa função visa adaptar as características dos alunos às necessidades do sistema educativo, a regulação, na avaliação formativa, pretende que os meios de ensino sejam adequados às especificidades dos alunos. Neste contexto, a avaliação formativa apresenta-se como um enorme enriquecimento à prática pedagógica,

⁸⁹ Os resultados de um estudo, realizado por Pinto (2006, pp. 66-68), partindo da análise das sínteses avaliativas de 16 alunos, pertencentes a duas turmas do 2.º e 4.º anos do ensino básico, salientam que a comunicação escola-família se centra em três vertentes:

- Dar a conhecer o “bilhete de identidade escolar”, no sentido que veicula a informação essencial sobre o aluno e as decisões tomadas que “revelam, de uma forma oculta, o estatuto do aluno”.

- Afirmar socialmente uma profissionalidade competente, particularmente, através da utilização de uma linguagem de especialista, no que concerne à apreciação do rendimento escolar decorrente de um dever e poder profissional.

- Um processo de comunicação burocrática que não convida os pais a um envolvimento com a escola, dado que os registos de avaliação e as sínteses denotam, frequentemente, o estrito cumprimento de uma função burocrática de informação técnica, isenta de afectos, podendo ser entendida “como mais um sinal, e talvez o epílogo de uma ideia de avaliação, ainda ancorada em velhas ideias de da avaliação, como medida e de verificação”.

⁹⁰ É no contexto da pedagogia por objectivos que o conceito de avaliação formativa proposto por Scriven será aplicado ao processo de ensino-aprendizagem, sendo que segundo Bloom, Hastings e Madaus (1983, cit. por Ferreira, 2007, p. 55) “a avaliação devia ser orientada por objectivos comportamentais, hierarquizados segundo o grau de complexidade das aprendizagens que lhes estavam subjacentes”. Nesta linha, definiam avaliação formativa como “o uso de avaliação sistemática durante o processo de elaboração do programa de ensino e de aprendizagem, com o propósito de aperfeiçoar quaisquer destes processos”.

⁹¹ A partir do contributo de muitos autores, entre os quais destacamos, Bloom, Allal, Cardinet e Perrenoud, a avaliação deixa de estar centrada nas questões da objectividade e subjectividade e transfere as suas preocupações para a esfera das questões práticas ligadas com a regulação e o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem (Ferreira, 2007).

na medida em que o docente terá de procurar meios e métodos para fazer face às necessidades educativas dos alunos, mediante três etapas essenciais:

- O processo de recolha de informações concernentes aos progressos e dificuldades dos alunos.

- A interpretação das informações obtidas numa perspectiva de referência criterial, tentando diagnosticar os factores subjacentes às dificuldades de aprendizagem observadas.

- A adaptação das actividades de ensino e de aprendizagem de acordo com a interpretação das informações obtidas, procurando operar a flexibilização e diversificação das actividades de aprendizagem, de modo a fazer face à especificidade de cada situação educativa (Barreira, Boavida & Araújo, 2006, pp. 100-101).

Importa distinguir, nesta altura, as modalidades de aplicação da avaliação formativa, que na lógica de Allal (1986), tendo em conta as concepções neo-behaviorista (Bloom e colaboradores) e cognitivista de aprendizagem (Piaget, Bruner e outros teóricos do construtivismo) se estendem pela avaliação pontual de regulação retroactiva, a avaliação contínua de regulação interactiva e as modalidades mistas⁹².

Relativamente à primeira modalidade Baldy (1989, cit. por Barreira, Boavida & Araújo, 2006 p. 101) considera que recorre, fundamentalmente, à perspectiva behaviorista ou neo-behaviorista de aprendizagem, ou à pedagogia por objectivos⁹³, cujas práticas de avaliação consistem essencialmente, “em traduzir os conteúdos e objectivos, explicitando estes sob uma forma operacional, em definir os critérios de êxito e estudar a articulação entre a avaliação formativa e sumativa”. Este tipo de avaliação, incidindo principalmente nos resultados de aprendizagem dos alunos, fornece medidas quantitativas de referência criterial, mediante o recurso, por parte do professor, a instrumentos de controlo escrito, com boas qualidades psicométricas. Na avaliação pontual, a avaliação formativa é organizada sob a forma de um teste passado a toda a turma, que permitirá, em princípio, quer ao professor, quer ao aluno identificar quais os objectivos pedagógicos que foram

⁹² Na medida em que as duas primeiras opções se afiguram como não exclusivas e articuláveis e capazes de conviverem, em alternância, caberá ao professor atribuir-lhes a importância adequada, em função das situações pedagógicas e do tipo de decisões a tomar (Barreira, Boavida & Araújo, 2006).

⁹³ Ribeiro (2005), a propósito da noção de objectivos considera que “todo o objectivo é um meio de atingir um outro de nível mais geral que o inclui”, colocando a questão da hierarquização, como implícita em qualquer formulação de objectivos. Distingue, ainda, três níveis de objectivos, socorrendo-se de De Landsheere (1977): “os fins e as metas da educação” ao nível mais geral e da administração; os objectivos “definidos segundo as grandes categorias comportamentais – as taxinomias”, a um nível de administração intermédia; e os “objectivos operacionais” que indicam em termos de “comportamento directamente observável ou mensurável o que o aluno deverá ser capaz de fazer, em que condições o fará e por que critérios será avaliado” (p. 289).

alcançados e aqueles que não o foram. Neste contexto avaliativo, as dificuldades dos alunos não são detectadas durante o processo de ensino-aprendizagem, implicando uma fase de remediação e um retorno aos objectivos que não foram adquiridos durante a fase anterior.

Deste modo, a regulação da aprendizagem é feita apenas *a posteriori*, encerrando um desfasamento entre o surgimento das dificuldades e a sua detecção. Este tipo de regulação diferida traduz-se, normalmente, nas decisões tomadas pelo professor para levar o aluno ao cumprimento dos objectivos inicialmente determinados (Ferreira, 2006, 2007; Barreira, Boavida & Araújo, 2006).

O estudo levado a cabo por Ferreira (2006, 2007), no sentido de compreender o pensamento de professores do 1.º ciclo do ensino básico⁹⁴, acerca da avaliação formativa e o modo como este determina as suas práticas, integradas no processo de ensino-aprendizagem, aponta a existência de uma estrutura invariante nas concepções dos docentes participantes sobre avaliação formativa. Assim, constatou que os docentes orientam-se para um “conceito de avaliação formativa numa lógica behaviorista, enquanto processo de verificação de resultados de aprendizagem dos alunos” (Ferreira, 2006, p. 84).

Ainda, no que concerne às atitudes dos docentes perante a avaliação, Barreira (2002) num estudo, levado a cabo com professores do ensino básico e secundário, constatou a prática insuficiente da avaliação formativa e das técnicas de avaliação que lhe estão associadas, nomeadamente, a observação, auto-avaliação e portefólios. O autor aponta a utilização destas técnicas “de uma forma pontual, pouco sistemática e estruturada”, em parte devido às condições das escolas, mas também à resistência à mudança, reconhecida, inclusive, pelos professores (p. 247).

Diversamente, a avaliação contínua de regulação interactiva ou, no entender de Ribeiro (1984, cit. por Barreira, Boavida & Araújo, 2006, p. 103), a avaliação formativa permanente, ocorre durante o processo de ensino-aprendizagem fazendo parte integrante daquele, é consubstanciada na interacção do professor com o aluno o que a torna distinta das regulações retroactiva e pró-activa⁹⁵ (Ferreira, 2007).

⁹⁴ Este estudo envolveu 23 orientadores de estágio, 54 estagiários, 56 professores principiantes no 1.º ano de exercício de funções docentes em termos profissionais, ex-alunos da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e 359 professores experientes titulares de turma do distrito de Vila Real.

⁹⁵ A regulação pró-activa, à semelhança da retroactiva, é diferida relativamente à situação central de aprendizagem e ao momento de avaliação. Contudo, considera-se preferível à segunda, por apostar na aplicação, num novo contexto, de actividades que proporcionam o aprofundamento e a consolidação de competências, em vez do retomar de uma tarefa que não foi bem sucedida, ou de conteúdos não dominados. Allal (1988, cit. por Ferreira, 2007, p. 103) distingue dois tipos de regulação pró-activa destinada aos alunos

Um dos aspectos distintivos desta modalidade de avaliação, o *feedback* individualizado e sistemático dos progressos do aluno, possibilitado pelas interações do aluno com o professor, com os outros colegas e com o material pedagógico, permite a adaptação continuada das actividades de aprendizagem, às características dos alunos, numa lógica de diferenciação. Na medida em que a regulação é de natureza interactiva permite uma orientação individualizada ao longo de todo o processo de aprendizagem, incomparavelmente mais vantajosa que uma regulação a *posteriori* (Allal, 1986, p. 191).

Esta perspectiva de avaliação conduz os professores a construírem os meios para compreender como o aluno constrói e desenvolve a sua aprendizagem⁹⁶, sendo a avaliação entendida como um processo social e interactivo que exige um trabalho conjunto de alunos e professores (Barreira, Boavida & Araújo, 2006).

Ao contrário da perspectiva neo-behaviorista, marcada por uma organização linear dos conteúdos e objectivos, na perspectiva cognitiva da avaliação os dados prioritários, de acordo com Allal (1986), são aqueles relacionados com as representações da tarefa e objecto de explicitação pelo aluno e com os processos que utiliza para atingir determinado resultado. Também, os erros do aluno, entendidos como indiciadores do tipo de representações ou das estratégias elaboradas por estes, ganham importância, na perspectiva construtivista de avaliação, dado que, na opinião de Amor (1993, cit. por Barreira, Boavida & Araújo, 2006, p. 105), “a reflexão sobre o erro cometido proporciona novas aprendizagens, obriga a identificar e a explicitar aquilo que efectivamente se sabe, ajuda a desfazer equívocos e dá origem a novos saberes, quer de ordem metodológica, quer de conteúdos”.

que apresentaram dificuldade numa primeira situação de aprendizagem e para os alunos que progrediram sem dificuldades, na primeira situação de aprendizagem. Para estes, o professor deverá procurar novas actividades que lhe permitirão aprofundar as suas competências.

⁹⁶ Neste sentido, a utilização de várias técnicas de avaliação como a observação e a entrevista permitem, segundo Allal (1986, p.191), identificar as dificuldades, em tempo útil, diagnosticar os factores que lhes estão na origem e construir “adaptações individualizadas das actividades pedagógicas”. Assim, na opinião de Araújo e Almeida (1997, cit. por Barreira, Boavida & Araújo, 2006, p.103), enquanto a observação possibilita a atenção ao comportamento do aluno, às suas reacções verbais e não verbais, aos sentimentos e à sua auto-avaliação, a entrevista afigura-se como uma situação privilegiada de interacção entre professor e aluno, decisiva e mais adequada para a recolha de informações acerca do desenvolvimento cognitivo e sócio-afectivo e, fundamentalmente, sobre as estratégias e os procedimentos utilizados na realização de determinada tarefa.

Neste contexto assume particular importância, segundo Ferreira (2007, p. 79), a diversificação dos instrumentos de recolha de dados (listas de verificação, registos de incidentes críticos, protocolos de entrevistas, entre outros) tendo em mente o que se pretende avaliar, o tipo de informações que se quer obter e as decisões a tomar.

Assim, a avaliação do processo de resolução das tarefas realizadas pelo aluno permite, por um lado, a detecção das dificuldades logo que surgem e o diagnóstico das suas causas. Por outro lado, leva o aluno à consciencialização das suas dificuldades, necessidades e sucessos, dos percursos realizados e a realizar. A atribuição de um papel fundamental, ao aluno, na construção do seu processo de aprendizagem, contribui decisivamente para a valorização da auto-avaliação, enquanto forma de reflexão do discente sobre os seus processos de construção da aprendizagem.

Por seu turno, Sá (2004, p. 70) realça a importância da aceitação dos objectivos por parte dos estudantes, sendo que a tradicional definição dos objectivos feita pelos professores implica, usualmente, uma imposição. Deste modo, a participação conjunta de professores e estudantes na determinação dos objectivos a atingir, afigura-se como forma de aumentar a aceitação e “levar a uma maior satisfação no envolvimento nas actividades, resultante do sentimento de autonomia e escolha pessoal”.

Neste contexto em que a auto-avaliação se afigura marcante nas estratégias de aprendizagem dos alunos, Scallon (1988, cit. por Alves, 2004, pp. 68-69) enuncia a noção de avaliação formadora que, não pondo em causa os procedimentos da avaliação de carácter essencialmente formativo, “apresentando-se como um sistema assente numa pedagogia diferenciada”, apela para um melhor posicionamento dos papéis do aluno e do professor, ao nível da regulação das aprendizagens e da construção de critérios de avaliação.

Contudo, Alves (2004) refere que a participação do aluno na regulação das suas aprendizagens implica a construção de um sistema de pilotagem durante o desenvolvimento de todas as fases da acção⁹⁷.

Podemos considerar que a avaliação formadora coloca no centro das suas preocupações a significação que os alunos atribuem aos critérios de avaliação e a auto-

⁹⁷ Reportando-nos àquele pressuposto teórico, convém fazer referência aos trabalhos da psicologia soviética, nomeadamente aos conceitos de “base de orientação” e de “carta de estudos” avançados por Galperine e Vigotsky e retomados por Talyzina (1980, cit. por Alves, 2004, p. 69) no âmbito do ensino, que mostraram o “papel motor de antecipação na aprendizagem” e isolaram cinco fases não consecutivas de qualquer acção complexa:

- A concepção correcta do fim a atingir que tem um papel essencial no sucesso, na medida em que permite ao aluno compreender o que se espera dele e conhecer as razões que levaram o professor a propor-lhe determinada tarefa;
- A antecipação sobre o que deverá ser efectuado para atingir o objectivo da tarefa;
- A planificação ou a escolha de uma estratégia relativamente aos procedimentos possíveis para atingir o objectivo;
- A execução, ou seja, a realização da estratégia projectada;
- A avaliação ou o controlo que são elementos constitutivos da própria acção.

regulação que tem como instância de pilotagem o próprio aluno (Alves, 2004, p. 70) avançando, ainda, com a “importância da verbalização e dos processos metacognitivos na construção dos critérios de realização”.

A auto-regulação na aprendizagem segundo Zimmerman (1986, cit. por Silva, 2004, p. 23) reporta-se “ao grau em que os indivíduos actuam, a nível metacognitivo, motivacional e comportamental, sobre os seus próprios processos e produtos de aprendizagem, na realização das tarefas escolares”. Acrescenta, ainda, que “qualquer acção para ser regulada pelo indivíduo exige que tenha consciência dos objectivos a atingir; conheça as exigências da acção que quer realizar, discrimine e organize os seus recursos internos e externos para a concretização da acção; avalie o nível de realização atingido; e altere os procedimentos utilizados se o resultado a que chegou não o satisfaça”.

Neste contexto de regulação da aprendizagem pelo aluno, a metacognição⁹⁸ surge como uma componente decisiva, ou como designa Grangeat (1999, p. 151), “uma chave para aprendizagens bem sucedidas”, na medida em que referindo-se aos conhecimentos do sujeito sobre os seus próprios processos e produtos cognitivos, remete, também, segundo Flavell (1976, cit. por Doly, 1999, p. 22), “para o controlo activo, a regulação e a orquestração desses processos”. Neste contexto, as competências metacognitivas “designam os processos pelos quais o indivíduo exerce o controlo ou auto-regulação da sua actividade quando resolve um problema” (p. 23), no sentido do fim pretendido e de assegurar o êxito. Deste modo, a concepção de metacognição, segundo Grangeat (1999, p. 166), integra preocupações pedagógicas diferenciadoras, dado que “ assim como ela reorienta as preocupações didácticas para a inteligência do aluno, esta concepção dirige os dispositivos de diferenciação para a investigação contínua da implicação do aprendente”. A metacognição surge assim, como um meio através do qual os alunos podem encontrar um sentido e a capacidade de conduzirem eficazmente as suas próprias aprendizagens.

A aposta na utilização de estratégias metacognitivas, principalmente para os alunos que estão em situação de insucesso, segundo um estudo realizado por Doly (1999), com alunos do 4.º e 5.º anos revelou resultados muito encorajadores, no que concerne à capacidade de construção de saberes e à tomada de consciência deles próprios como

⁹⁸ O conceito de metacognição surgiu nos Estados Unidos da América, no início dos anos setenta, ligado a trabalhos sobre a memória e, mais concretamente, sobre a aprendizagem de estratégias que visam melhorar o funcionamento da memória, particularmente, a função de evocação. Doly (1999, p. 19) refere que este conceito está próximo da noção de “tomada de consciência” de Piaget que permite realizar a “passagem do “ter êxito” ao “compreender”, sobretudo indispensável à reutilização das competências construídas em contextos diferentes de aprendizagem, isto é, à sua transferência”.

aprendentes, através do “saber o que fazer”, ou seja dos procedimentos de gestão de uma tarefa.

A breve panorâmica sobre algumas concepções de avaliação e o enfoque particular na avaliação formativa, alicerça-se no seu papel decisivo na aprendizagem que se joga, na sala de aula. Esta importância da avaliação formativa como factor necessário numa aprendizagem de sucesso, segundo Barreira, Boavida e Araújo (2006, p. 110) tem levado à procura da introdução de metodologias de tipo formativo no sistema de ensino, com particular destaque para a *Assessment for Learning*⁹⁹ (avaliação para a aprendizagem) que, na opinião daqueles autores, constitui, em países como o Reino Unido e os Estados Unidos da América, “um autêntico guião de aula a aplicar de forma diária e constante” de modo a unir “currículo e avaliação, num único processo – o ensino-aprendizagem”. Neste contexto, apontam cinco princípios básicos da acção, em termos de técnicas de ensino:

- *Feedback*, tão individualizado quanto possível;
- Capacitação do aluno para a auto-avaliação;
- Promoção de oportunidades de interacção e colaboração entre os alunos;
- Diálogo entre professores e alunos com subsequente reflexão acerca dos métodos a pôr em prática para resolver as dificuldades detectadas;
- Atribuição cuidada de trabalhos a concretizar em casa, de modo a tratar, com suficiente dinamismo, as matérias aprendidas (Barreira, Boavida & Araújo, 2006, p. 111).

Os benefícios da avaliação formativa (*avaliação para a aprendizagem*) foram evidenciados, num estudo realizado em oito sistemas de ensino¹⁰⁰, promovido pela OCDE (2005b), ao nível da melhoria da qualidade do trabalho dos alunos em ganhos nos estudantes com mais dificuldades e a nível do desenvolvimento da capacidade de “aprender a aprender”. Tais benefícios resultaram da ênfase no processo de ensino e aprendizagem e do envolvimento dos estudantes como parceiros naquele processo, ajudando-os a desenvolver um conjunto de estratégias de aprendizagem (OCDE, 2005b).

⁹⁹ O surgimento do conceito *Assessment for Learning* está ligado à história do *Assessment Reform Group* que, em 1990, usufruindo do financiamento da *Nutfield Foundation*, consubstanciou a investigação de Paul Black e DylanWilliam, do King’s College, *Assessment and Classroom Learning* (Barreira, Boavida & Araújo, 2006, p. 110).

¹⁰⁰ Este estudo contemplou o uso da avaliação formativa na Austrália (Queensland), Canadá, Dinamarca, Inglaterra, Finlândia, Itália, Nova Zelândia e Escócia tendo, também, em consideração as publicações da investigação em língua inglesa, francesa e alemã.

Por seu turno, a utilização da avaliação formativa pelos professores torna o processo de aprendizagem mais transparente e altera a cultura das suas salas de aula, permitindo a interacção, frequente, com o aluno ou com pequenos grupos, contribuindo para o desenvolvimento da auto-confiança dos mesmos (OCDE, 2005b).

Neste contexto, em que o relacionamento entre o aluno e o saber não está circunscrito a um tipo de relação possível podendo ser perspectivado e processar-se em função das especificidades individuais e do tipo de relação que cada um é capaz de estabelecer com o saber, com os outros e com o mundo que o rodeia (Boavida & Amado, 2006), assumem particular importância a utilização de práticas pedagógicas facilitadoras e respeitadoras da diversidade de ritmos e formas de aprender.

Deste modo, a criação de ambientes de aprendizagem activos, indissoluvelmente ligada a uma “reconceptualização do acto de ensinar” (Trindade, 2002) poderá envolver como suporte a utilização de metodologias de aprendizagem cooperativa¹⁰¹, como sejam o ensino entre pares e o trabalho de grupo, nas várias vertentes, ao nível de planificação, desenvolvimento e avaliação do processo na dimensão individual e de grupo.

Freitas e Freitas (2003), ao referirem os inúmeros estudos levados a cabo sobre a aprendizagem cooperativa, consideram que “numa percentagem significativa de casos, os alunos em ambientes em que se pratica a aprendizagem cooperativa têm melhores resultados em diversos aspectos da sua vida escolar: ganham mais motivação pelo estudo, atingem um nível de conhecimentos mais elevado e ajustam-se melhor socialmente. Adicionalmente, a investigação verificou que os alunos com dificuldades de aprendizagem também obtinham melhores resultados se integrados em grupos onde se praticasse a aprendizagem cooperativa” (p. 8).

Estudos recentes (Madrid, Canas & Ortega-Medina, 2007; Ding, Li, Piccolo & Kulm, 2007) realizados com alunos hispânicos, com uma história de baixo rendimento escolar, em que se utilizaram metodologias de aprendizagem cooperativa, em várias disciplinas e na de Matemática confirmam que a utilização de grupos de trabalho heterogéneos e de metodologias de trabalho cooperativo podem ter efeitos benéficos no aproveitamento escolar dos alunos com mais dificuldades, aconselhando, vivamente, a utilização da tutoria entre pares como *recurso de ensino*.

¹⁰¹ Segundo Johnson e Johnson (1994, cit. por Freitas & Freitas, 2003, p. 48), os elementos basilares da aprendizagem cooperativa são interdependência positiva, interacção face a face, avaliação individual, ensino de competências sociais e avaliação do processo.

No mesmo sentido, Baudrit (2009) aponta a eficácia da fórmula tutorial, citando os estudos realizados por Madrid et al. (1998), com alunos dos vários níveis de escolaridade, em que a utilização da tutoria entre pares, particularmente, entre alunos com características semelhantes, com dificuldades e em situação de “risco”, se afigurou bastante eficaz, ao nível do desempenho, quer para tutores, quer para tutorandos.

Nesta linha, consideramos, tal como Cortesão (2001, p. 56), não ser propriamente neutra a opção por uma pedagogia de interacção recíproca ou por uma pedagogia transmissiva, dado que a primeira permitirá manter a ênfase nos aspectos comuns da aprendizagem minorando, através da actuação pedagógica adequada, as diferenças individuais, ao mesmo tempo que pensamos, também, ser necessário aumentar nas nossas escolas o espaço de *pôr em comum*, de uma forma organizada, coerente e com finalidades educativas.

Comungamos, ainda, da opinião de Veiga Simão (2004, p. 80) quando considera que uma das “imprescindíveis missões da educação é a de garantir que todos os alunos adquiram competências e estratégias¹⁰² que lhes permitam realizar uma selecção crítica, argumentada e contrastada da informação com o objectivo de a transformar em conhecimento pessoalmente útil”, ou seja, apostar no conhecimento estratégico.

Consideramos, também, ser importante preparar as nossas crianças para aprenderem em conjunto, sob pena de comprometermos as suas ferramentas para o futuro, condenarmos inúmeros jovens à discriminação e ao insucesso e continuarmos a engrossar as fileiras da exclusão.

Ao longo deste capítulo procurámos fundamentar a importância de que se reveste a opção e utilização de processos de diferenciação pedagógica, nas nossas escolas, tendo em linha de conta a evidente diversidade que caracteriza os públicos escolares.

A abrangência de que se reveste o tema conduziu a uma breve abordagem das metodologias de aprendizagem cooperativa e de avaliação, nomeadamente, a valorização da avaliação formativa como um elemento fundamental na concretização da individualização e diferenciação dos processos pedagógicos, nas nossas escolas. Conhecer as concepções e as práticas de diferenciação pedagógica dos docentes é um dos objectivos do nosso estudo, de que nos ocuparemos nos próximos capítulos, deste trabalho.

¹⁰² De acordo com Veiga Simão (2004, p. 80) as estratégias de aprendizagem dizem respeito “a operações ou actividades mentais que facilitam e desenvolvem os diversos processos de aprendizagem escolar”. As estratégias de aprendizagem são como guias das acções a seguir e que são, naturalmente, anteriores à escolha de qualquer outro procedimento para actuar.

PARTE EMPÍRICA

Capítulo III

Enquadramento metodológico do estudo empírico

“Entre as fontes mais produtivas para os investigadores principiantes, encontram-se as suas próprias experiências como praticantes em educação”.

(Lima, Vieira, & Oliveira, 1998, p. 25)

3.1. Enquadramento da investigação

Este capítulo pretende, fundamentalmente, enquadrar, do ponto de vista metodológico, o estudo empírico elaborado para testar as hipóteses que se nos afiguraram formular na sequência da revisão teórica da presente dissertação. Deste modo, na parte inicial do capítulo, apresentaremos a delimitação do problema de investigação, os objectivos que nortearam a elaboração deste estudo e as respectivas hipóteses de trabalho.

A descrição e justificação do plano de investigação, bem como a caracterização sociodemográfica e profissional da amostra em estudo e o seu processo de construção constituem o ponto seguinte.

Ocupamo-nos, ainda, da apresentação/descrição do instrumento de recolha de dados utilizado e da sua caracterização, do ponto de vista de alguns indicadores psicométricos.

Finalmente, deter-nos-emos na explicação dos diversos procedimentos efectuados para iniciar, prosseguir e concretizar este projecto de investigação.

3.1.1. Delimitação do problema

Sendo habitualmente três as principais fontes para a formulação de problemas de investigação (Lima, Vieira & Oliveira, 1998), no nosso caso, a motivação inicial adveio, de

facto, da nossa experiência, ao longo de cerca de duas décadas de docência, no ensino básico e secundário, bem como da convicção que é possível construir escolas e ambientes de aprendizagem que respondam à diversidade e viver a inclusão nas nossas escolas¹⁰³.

A necessidade de a escola nos nossos dias ser activa e ao mesmo tempo reactiva, relativamente às mudanças que de forma desenfreada se operam, requer que, por um lado, tenha de responder à diversidade de sujeitos que a ela acedem, procurando diversificar estratégias e metodologias que vão de encontro às necessidades de todos os alunos e, por outro, terá de manter critérios de qualidade e estabelecer finalidades educativas que abranjam os vários domínios da construção do indivíduo.

A revisão da literatura, apresentada na componente teórica, levou-nos a reforçar a convicção que a criação de condições para o atendimento à diversidade de características, proveniências socioculturais e expectativas dos alunos, passa pela criação de escolas inclusivas (Costa, et. al., 2006; Ramos, 2008) e, naturalmente, de ambientes de aprendizagem activos em que a diferenciação e individualização dos processos pedagógicos seja, efectivamente, a regra. A produção de normativos segue a mesma perspectiva, instituindo, por isso, a avaliação formativa como principal modalidade de avaliação, no ensino básico, e valorizando o trabalho colaborativo entre docentes como uma das vias para a melhoria e mudança na escola.

Por outro lado, é referido por inúmeros autores que as mudanças, na prática docente, perante os normativos e as reformas educativas, principalmente orientadas a partir do topo, manifestam-se, muitas vezes, por pequenos ajustamentos e raramente ocorrem mudanças globais. Neste contexto, temos presente que a escola é constituída por um conjunto de pessoas com diversas sensibilidades, formações e experiências de vida, que trazem para esse espaço dinâmicas perspectivas pessoais de interacção bem como motivações e percepções diferenciadas sobre o ensino-aprendizagem e o desenvolvimento profissional.

Neste emaranhado de diversidades, os professores apresentam-se como um grupo com especificidades internas que lhes advêm da função (ou melhor funções) que desempenham e de um conjunto de interpretações individuais acerca da realidade, de natureza consciente ou não, que, segundo Zabalza (2003), sustentam a acção na sala de aula. A este nível, coexistem, de acordo com investigações realizadas, múltiplos factores

¹⁰³ Para além da experiência pessoal do investigador, a dedução a partir de teorias e a literatura científica constituem outras fontes de inspiração para a formulação de problemas de investigação (Lima, Vieira & Oliveira, 1998).

em que, nomeadamente, a idade, a experiência profissional, o peso/influência do discurso dos normativos/oficial, as escolhas axiológicas e os dados intuitivos se afiguram como aspectos que podem influenciar as práticas docentes.

Deste modo, pareceu-nos importante, e a literatura aponta igualmente nesse sentido, conhecer as crenças/opiniões dos docentes acerca da individualização e diferenciação dos processos pedagógicos, de forma a perspectivar a influência que exercem nas suas práticas pedagógicas e na disponibilidade para o trabalho colaborativo com os seus colegas.

Em síntese, a intenção fundamental do nosso estudo, ou melhor, formulando explicitamente o problema de investigação, pretendemos: Conhecer e caracterizar os factores potencialmente influenciadores das *práticas de individualização e diferenciação dos processos pedagógicos, com particular destaque para o trabalho colaborativo e as concepções dessas práticas, por parte dos docentes dos 2.º e 3.º ciclos de sete agrupamentos de escolas dos concelhos de Viseu e Tondela.*

3.1.2. Objectivos da investigação

Em consonância com o exposto anteriormente, passamos a enunciar os objectivos específicos que presidiram à elaboração do presente projecto de investigação:

1. Conhecer as práticas de individualização e diferenciação dos processos pedagógicos utilizadas pelos docentes do ensino básico (2.º e 3.º ciclos) para responder à diversidade cultural, social, de níveis e de estilos de aprendizagem dos alunos.
2. Identificar as crenças/concepções dos docentes relativamente aos processos de individualização e diferenciação pedagógica.
3. Verificar a relação existente entre a utilização de práticas de individualização e diferenciação dos processos pedagógicos e variáveis sociodemográficas e profissionais, tais como a idade, o sexo, o tempo de serviço docente, as áreas de leccionação e o nível de ensino.

3.1.3. Hipóteses de investigação

Os objectivos acabados de mencionar, a par da revisão da literatura apresentada na componente teórica, conduziram-nos, por sua vez, à formulação das seguintes hipóteses de investigação.

- H1** -- As opiniões dos docentes sobre os processos de individualização e diferenciação pedagógica encontram-se significativamente associadas às suas práticas de individualização e diferenciação pedagógica.
- H2** -- A planificação colaborativa do ensino e da aprendizagem está significativamente associada à utilização de práticas de individualização e diferenciação pedagógica.
- H3** -- As práticas de individualização e diferenciação dos processos pedagógicos encontram-se associadas à idade dos professores.
- H4** -- As práticas de individualização e diferenciação dos processos pedagógicos encontram-se associadas ao tempo de serviço dos professores.
- H5** -- As práticas de individualização e diferenciação dos processos pedagógicos variam em função do sexo.
- H6** -- As práticas de individualização e diferenciação dos processos pedagógicos variam em função das áreas de leccionação dos docentes.
- H7** -- As opiniões dos docentes sobre os processos de individualização e diferenciação pedagógica estão significativamente relacionadas com a idade.
- H8** -- As opiniões dos docentes sobre os processos de individualização e diferenciação pedagógica estão significativamente relacionadas com o tempo de serviço.

3.2. Metodologia

3.2.1. Plano de investigação

Tendo em conta a natureza do problema de investigação, atrás apresentado, e das hipóteses dele derivadas, o plano de investigação mais apropriado para as testar é não experimental correlacional, uma vez que o objectivo é estudar a relação entre as variáveis, não existindo, neste caso, qualquer tipo de manipulação das mesmas e de destinação aleatória de sujeitos a grupos ou condições (Tuckman, 2000). Assim, neste tipo de investigação interessa-nos, essencialmente, conhecer a intensidade ou magnitude da relação entre as variáveis, numa tentativa de contribuir para ajudar a explicar a rede de relações relevantes subjacentes ao fenómeno em estudo.

Assim, o plano de investigação referido englobou, na sua concretização, as seguintes fases consecutivas:

- 1.^a fase – identificação das variáveis que se supõe estarem substantivamente associadas às práticas de individualização e diferenciação pedagógica (variável dependente ou fenómeno em estudo neste projecto de investigação);
- 2.^a fase – construção das operacionalizações das variáveis, as quais implicaram a elaboração de um questionário constituído por diversas secções;
- 3.^a fase – realização de um pré-teste ao instrumento de medida, para verificação da adequação e compreensibilidade dos itens;
- 4.^a fase – solicitação de autorizações para a realização do estudo, junto das entidades idóneas;
- 5.^a fase – aplicação do questionário aos sujeitos seleccionados para a amostra;
- 6.^a fase – análise dos dados e respectivo teste das hipóteses;
- 7.^a fase – análise, discussão e interpretação dos resultados.

3.2.2. Amostra

3.2.2.1. Processo de constituição

Inicialmente, seleccionámos, em termos de população experimentalmente acessível, os docentes dos 2.º e 3.º ciclos de dois concelhos do distrito de Viseu que enquadravam zonas urbanas e rurais, agrupando um total de 20 escolas, sendo que 15 integravam os 2.º e

3.º ciclos do ensino básico cumulativamente¹⁰⁴, de forma a salvaguardar a representação de cada um dos ciclos de ensino considerados. Apesar de preencherem aquele requisito, não foram consideradas, no concelho de Viseu, o Colégio da Imaculada Conceição, por ser uma instituição particular de ensino, e o Colégio da Via Sacra, dado que tendo critérios próprios de selecção dos alunos, quer em termos do período em que é feita, quer dos critérios específicos que a instituição acrescenta às prioridades previstas na lei, para a frequência dos agrupamentos de escolas do ensino público, poderiam constituir aspectos diferenciadores relativamente às restantes escolas.

Nestes termos, a nossa população passou a incluir treze escolas que cumpriam o primeiro critério mencionado. Assim, a pressão exercida pelo tempo reduzido para a concretização do nosso estudo, a distância geográfica entre as várias escolas e a reduzida disponibilidade que dispúnhamos para nos deslocarmos, repetidamente, aos vários estabelecimentos de ensino da área geográfica escolhida, não permitiu a utilização de métodos probabilísticos de constituição da amostra, sendo que a mesma acabou por ser uma amostra pensada (Lima, Vieira & Oliveira, 1998). Deste modo, foram incluídas na amostra sete escolas das treze mencionadas, as quais integravam 450 professores que leccionavam turmas nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico diurno¹⁰⁵ e que a seguir enunciamos:

- Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos de Grão Vasco;
- Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos do Viso;
- Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos de D. Duarte (Vil de Soito);
- Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos de Campo de Besteiros;
- Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos de Dr. Carlos Mota Pinto (Lajeosa);
- Escola Básica dos 1.º e 2.º ciclos de Tondela;
- Escola Secundária com 3.º ciclo de Molelos

¹⁰⁴ A única excepção a este critério, no concelho de Tondela, que se manteve em termos de amostra, reside na Escola Básica do 1.º e 2.º ciclo de Tondela e a Escola Secundária com 3.º ciclo de Molelos, fruto da cisão do Agrupamento de Tondela, há três anos, com a conseqüente transição dos docentes do 3.º ciclo da antiga Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos de Tondela, para a recém-construída escola em Molelos. No entanto, considerámos esta realidade dado que não colocava problemas em termos de distribuição dos docentes pelos dois níveis de ensino em que incidia o nosso estudo e dado que preenchia os critérios, delineados em termos de distribuição geográfica da população estudantil.

¹⁰⁵ Incluem-se, também, as turmas de Percursos Curriculares Alternativos e de Cursos de Educação e Formação.

Afastada a possibilidade de constituição aleatória da amostra, foram tidos vários cuidados na selecção das escolas a incluir, possibilitados pelo conhecimento que possuímos de algumas características dos estabelecimentos de ensino seleccionados, os quais se estenderam pela inclusão de escolas com dimensões diversas, localizações em áreas com características diferenciadas e com níveis de estabilidade do corpo docente igualmente variável.

Especificando, agrupámos as escolas em três núcleos, com base em critérios exclusivos de localização geográfica, representados nas escolas seleccionadas nos dois concelhos, e que passamos a explicitar:

- As escolas localizadas no centro da cidade (2 escolas - 112 professores);
- As escolas localizadas em zonas externas ao perímetro urbano (3 escolas – 86 professores);
- As escolas localizadas em antigas zonas limítrofes das cidades e que, actualmente, fruto do crescimento daquelas, fazem já parte do perímetro urbano (2 escolas – 48 professores).

No que concerne à dimensão dos estabelecimentos de ensino, utilizámos os critérios relativamente ao número de alunos, inscritos no Despacho n.º 9744/2009, ou seja, agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas com um número de alunos, em regime diurno:

1. igual ou inferior a 800;
2. superior a 800 e igual ou inferior a 1200;
3. superior a 1200.

Assim, dois dos estabelecimentos de ensino seleccionados (a Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos de Grão Vasco e do Viso) apresentam uma dimensão considerável, com um número de alunos, em termos de agrupamento, superior a 1200 ou próximo daquele número, e cerca de 100 ou mais docentes dos níveis de ensino a que respeitam o nosso estudo, sendo contudo distintas ao nível da população escolar. A Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos de Grão Vasco, situada no centro da cidade de Viseu, serve uma população estudantil, eminentemente citadina, mas com um nível de heterogeneidade muito considerável, em que se incluem muitos imigrantes dos países do leste europeu, de África, América do Sul e da Ásia. Acresce, ainda, a frequência deste estabelecimento de ensino por estudantes residentes em duas instituições que acolhem raparigas e rapazes

considerados em risco. Este último caso, também se verifica no estabelecimento de ensino sito em Campo de Besteiros.

A Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos do Viso atende uma população, também, diversificada, em que se inclui a presença de estudantes oriundos dos países do leste europeu e do Brasil, numa mescla de proveniências de zonas mais afastadas do centro urbano e de alunos oriundos da área de crescimento urbanístico, o mesmo acontecendo no estabelecimento de ensino situado em Molelos que, contudo, pertence ao 1.º grupo, quanto à dimensão.

Das restantes escolas, todas localizadas em zonas externas ao perímetro urbano, duas enquadram-se no 2.º grupo, sendo que as Escolas Básicas dos 2.º e 3.º ciclos de Dr. Carlos Mota Pinto e do 1.º e 2.º ciclos de Tondela, quanto à dimensão, pertencem ao 3.º grupo. As proveniências dos alunos irradiam das aldeias e lugares próximos dos estabelecimentos de ensino e a presença de estudantes oriundos de outros continentes ou da Europa de Leste é pontual, verificando-se, ao contrário, uma maior presença de alunos descendentes de emigrantes portugueses que regressaram de países europeus, nomeadamente, França, Suíça, Luxemburgo, entre outros, com menor expressão.

Constatámos, ainda, a existência, no 3.º ciclo, em todas as escolas, que constituem a nossa amostra, de cursos de Educação e Formação, ao abrigo do Despacho Conjunto n.º 279/02, bem como de turmas de Percursos Curriculares Alternativos, abrangidas pelo Despacho Normativo n.º 1/2006. Este tipo de percurso não era comum a todas as escolas, sendo que numa delas, era iniciado no 5.º ano de escolaridade.

Convém salientar que aquele tipo de percursos, em princípio, é entendido e incentivado, pela tutela, como uma resposta à diversidade e, neste sentido, poderia ser considerado um indicador da sua existência, nas escolas que constituem a nossa amostra, colocando, certamente, aos docentes a necessidade de equacionarem, em termos pedagógicos, respostas diferenciadas.

3.2.2.2. Procedimentos de recolha de dados

Previamente, à recolha de dados, em Março de 2009, foi solicitada a autorização para a realização de questionários em meio escolar, à Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, mediante a apresentação do projecto de investigação. A autorização foi concedida no início do mês de Abril (anexo 1).

Foram, entretanto, solicitadas as devidas autorizações aos presidentes dos Conselhos Executivos dos Agrupamentos de Escolas, dos quais obtivemos uma receptividade bastante satisfatória (anexo 2).

A recolha de dados efectuou-se entre Abril e Junho de 2009 e foi realizada pela autora da presente dissertação, apesar de, na maioria das escolas consideradas, ter contado com a ajuda de colegas, no estimular dos professores para o preenchimento do questionário.

Em meados do mês de Julho foi entregue uma carta de agradecimento (anexo 3) a três dos directores das sete escolas que compunham a nossa amostra, bem como foi feito um breve agradecimento conjunto, a todos os docentes daqueles estabelecimentos de ensino que colaboraram na investigação. O avolumar de trabalho, por parte da mestranda, na fase final do ano lectivo, impediu a sua deslocação às restantes escolas, que poderia ser pouco profícua, naquela altura, relativamente ao agradecimento aos professores, dado ter-se iniciado já o período oficial em que os docentes podem usufruir de férias. Assim, estes procedimentos ficaram adiados para o início do próximo ano lectivo, no que concerne às escolas em falta.

3.2.2.3. Caracterização sociodemográfica e profissional da amostra

A nossa amostra é composta por 238 docentes¹⁰⁶ (correspondente a 52,88% da população) que leccionam turmas dos 2.º e 3.º ciclos de sete agrupamentos de escolas dos concelhos de Viseu e Tondela, sendo que 75 pertencem ao sexo masculino (31,8%) e 161 ao sexo feminino (68,2%), conforme se pode visualizar no gráfico 1.

¹⁰⁶ Foram recolhidos 246 questionários. Contudo, eliminaram-se oito, por sete dos respondentes leccionarem somente turmas do 3.º ciclo nocturno, cursos de Educação e Formação de Adultos e um respondente, por ter apresentado mais de 10% de respostas omissas, no instrumento de recolha de dados.

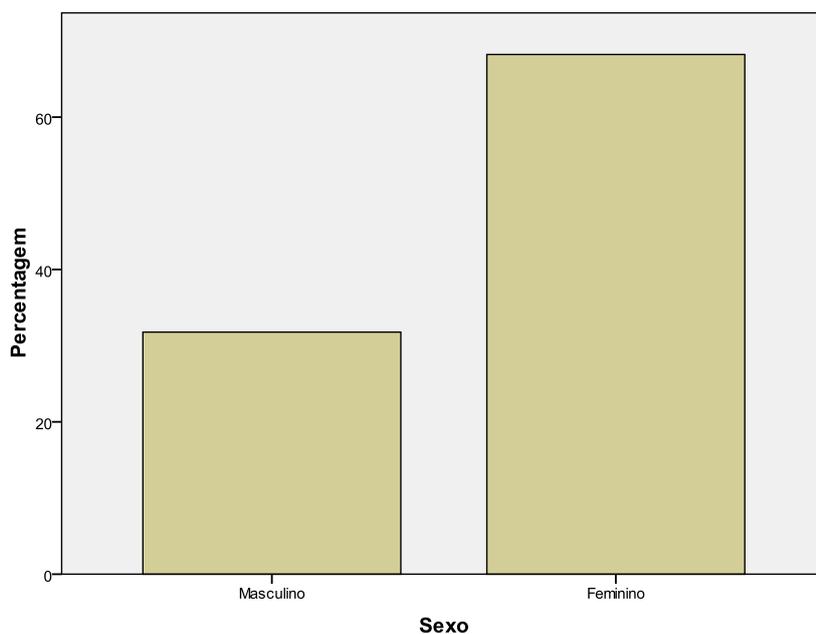


Gráfico 1: Distribuição da amostra em função do sexo

No que concerne à idade, verifica-se que se encontram representados valores correspondentes à idade inicial (25 anos) da carreira docente, como sendo o valor mínimo, sendo que a idade mais elevada se situa nos 59 anos. A média etária foi de 42,66 e o desvio-padrão de 8,76 (N=222).

Quanto ao tempo de serviço, a média obtida ronda os 18 anos, com um desvio-padrão de 9,7, correspondendo o valor mínimo ao ano de ingresso na carreira (inferior a 1 ano – 2 casos) e sendo o valor máximo de 38 anos de serviço (igualmente 2 casos).

Relativamente à situação profissional, verifica-se que a maioria dos docentes (63%), em número de 148, pertence ao quadro de uma escola, o que está em conformidade com os resultados obtidos relativamente à idade e tempo de serviço. Dos restantes respondentes, 37 (15,7%) pertencem ao quadro de zona pedagógica. Os professores contratados (profissionalizados e não profissionalizados) são em número de 50, sendo que 6 não são profissionalizados, o que perfaz para estas duas categorias 21,3% do total dos respondentes (gráfico 2).

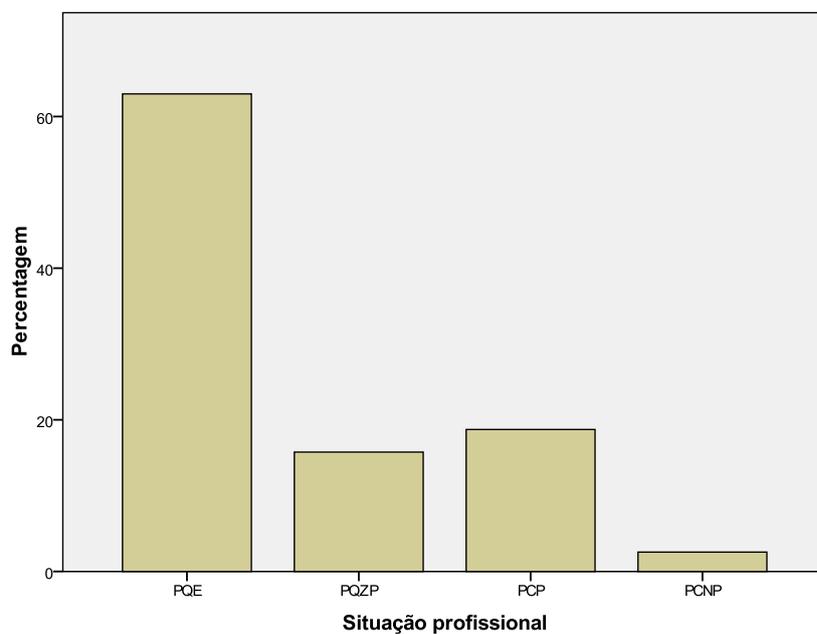


Gráfico 2: Distribuição da amostra em função da situação profissional

Conforme o gráfico 3, constatamos que 130 (55,8) dos respondentes pertencem ao quadro da escola em que se encontram colocados, ao contrário dos restantes 103 (44,2%).

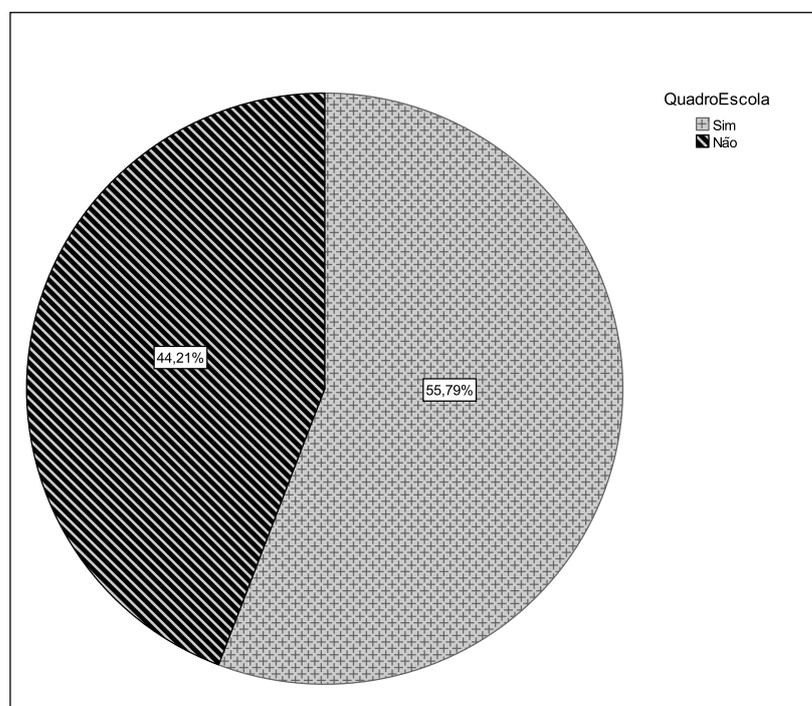


Gráfico 3: Distribuição da amostra em função da pertença ao quadro de escola da colocação actual

No que concerne ao tempo de permanência naquela escola, oscila (em termos de anos lectivos) entre 0 anos, correspondendo aos docentes que foram colocados na escola, neste ano lectivo (1,9%) e o máximo de 34 anos (0,9%) o que corresponde a 4 e 2 docentes, respectivamente. A média é de 8,22 anos e o desvio-padrão de 8. No cômputo geral, no período compreendido entre o primeiro ano de colocação na escola até ao 3.º ano, estão envolvidos 93 docentes (43,9%), sendo que destes, 35 (16,5%) cumprem o 3.º ano de colocação, o que em princípio corresponderá a uma colocação obtida no último ciclo de 3 anos. Nota-se, que um número considerável se reparte entre os 4 anos e os 19 anos de permanência (44,8%), tal como se vê no gráfico 4.

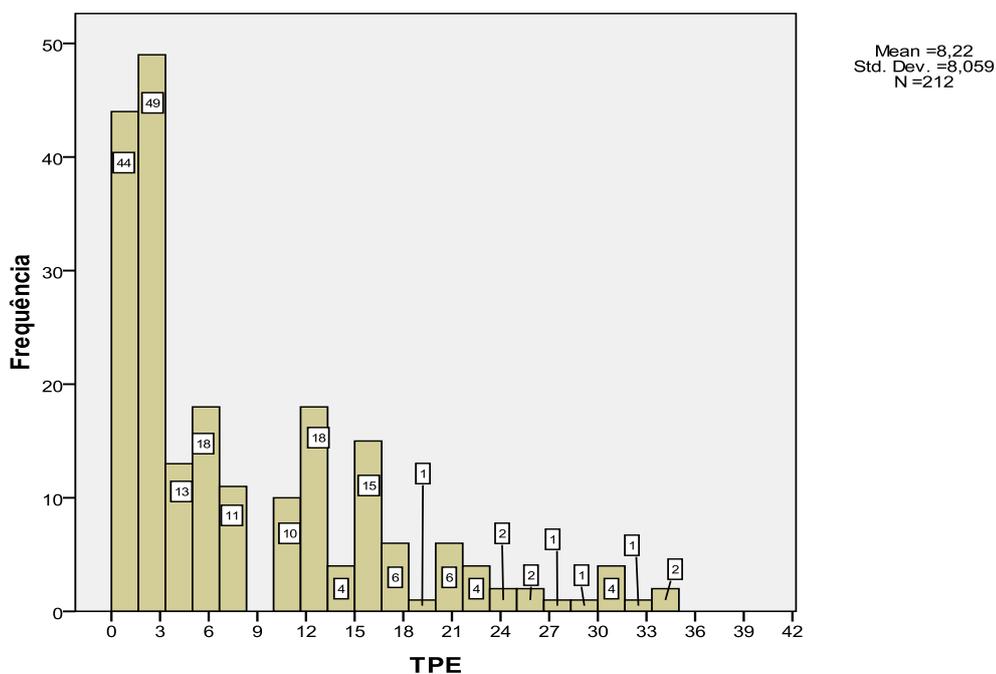


Gráfico 4: Distribuição da amostra em função do tempo de permanência na escola de colocação

3.2.3. Apresentação do instrumento de recolha de dados

No sentido de operacionalizar as variáveis do nosso estudo, com base na revisão da literatura e, em Ribeiro (2005), principalmente, no que concerne à estrutura, construímos um questionário constituído por duas partes (anexo 4).

Assim, a primeira parte, precedida de uma apresentação e explicitação da investigação (o cabeçalho), ocupa-se das informações relativas às variáveis sociodemográficas e profissionais e de dados referentes aos anos de escolaridade e áreas/disciplinas leccionadas pelos docentes, bem como ao número de turmas e de alunos (mínimo e máximo) da responsabilidade do professor.

As dificuldades de gestão, em tempo real, na sala de aula, de 20 ou 30 processos de aprendizagem (alunos), em simultâneo, é referida, por Perrenoud (2005a), principalmente, quando a organização de trabalho diferenciado não é a regra e quando o professor pratica uma “pedagogia frontal”, indiferenciada, em que as tarefas são iguais para todos os alunos. Alguns dos problemas que se colocam aos docentes, radicam, nomeadamente, nos ritmos diferentes de aprendizagem, uma das vertentes mais visível das diferenças individuais e que pode levar à penalização dos alunos mais rápidos ou mais lentos, em função da referência adoptada pelo professor.

Neste contexto, aos docentes é, ainda, solicitada a caracterização das turmas que leccionam, de modo a aquilatar a *homogeneidade versus heterogeneidade* que aqueles lhes atribuem. A heterogeneidade dos grupos e a permanência de práticas educativas de tipo transmissivo é um dos factores apontados por vários autores (e.g. Barroso, 2003; Cortesão, 2003; Roldão 2003a, 2007; Sim-Sim, 2005) para as dificuldades de resposta dos professores à diversidade.

Ainda, na primeira parte do instrumento de recolha de dados, faz-se referência à frequência de acções de formação contínua sobre metodologias de ensino e aprendizagem ou temas relacionados, o número de horas de envolvimento na referida formação e solicita-se aos docentes que clarifiquem, através de uma questão aberta, as razões implícitas na necessidade sentida, ou não, de realizar formação, naquela área.

A importância da formação como forma de dotar os professores de conhecimentos e competências pedagógicas, bem como sobre avaliação relevantes, no atendimento à diversidade de formas de aprender e de pontos de partida, é afirmada, entre outros, no estudo realizado por Timperley e Alton-Lee (2008), com a ressalva que a formação terá de integrar uma interacção entre teoria e prática e um acompanhamento da aplicação dos adquiridos.

A segunda parte é constituída por cinco grupos, sendo que o primeiro e o terceiro foram subdivididos em três e dois subgrupos respectivamente.

No que concerne ao modo de preenchimento, solicita-se aos sujeitos a explicitação da frequência de utilização dos procedimentos e práticas inscritos nos vários itens, através de uma escala de tipo Likert¹⁰⁷ de cinco pontos (variando de 1 = nunca a 5 = sempre). No último grupo (5), os respondentes são solicitados no sentido de manifestarem o grau de concordância/discordância (1= discordo plenamente a 5 = concordo plenamente) relativamente às afirmações aí constantes, as quais pretendem avaliar as crenças e concepções sobre os processos de individualização e diferenciação pedagógicas.

Especificando, no primeiro grupo intitulado, *Planificação do ensino*, os três subgrupos visam a obtenção de informações acerca das componentes e das fases/procedimentos que compõem a planificação das diversas disciplinas, elaborada pelos docentes, bem como a forma mais ou menos colaborativa como a realizam.

A competência de planificação é referida por Zabalza (2003) como básica e imprescindível a qualquer professor, no sentido da organização, contextualização e reorganização, sempre que necessária, da sua acção educativa, opondo-se à adopção mecânica das propostas curriculares externas.

Por seu turno, Ribeiro (2005) alerta para a persistente confusão nas planificações elaboradas pelos docentes entre objectivos de ensino e objectivos de aprendizagem, dado que o docente, frequentemente, indica as suas intenções, “o que vai fazer” e não o que o aluno deverá “ser capaz de saber” e “de fazer” ou as competências que deverá ter adquirido ou desenvolvido, no final do período de ensino.

Nos restantes subgrupos pretende-se abordar os procedimentos de planificação utilizados pelos docentes, tendo em linha de conta a importância atribuída, por vários autores (e.g., Ainscow, 1995, 1997; Booth & Ainscow, 2002; Day, 2001; Zabalza, 2003; Alarcão & Tavares, 2007; Leite, Gomes & Fernandes 2003, 2006, 2007), à planificação e reflexão conjuntas e ao trabalho colaborativo entre docentes, nomeadamente, nos vários órgãos de liderança intermédia. Esta importância deriva do facto de serem considerados factores facilitadores da atenção à diversidade e da construção de respostas educativas diferenciadas, a que se associa a participação conjunta de professores e estudantes na determinação dos objectivos a atingir (Sá, 2004) como forma de aumentar a aceitação e o envolvimento nas actividades, por parte do aluno, com benefícios ao nível da autonomia.

¹⁰⁷ Uma escala de tipo Likert é uma escala de vários níveis em que cada um deles é considerado de igual amplitude. Esta escala é utilizada para registar o grau de concordância ou de discordância em relação a determinada afirmação sobre uma atitude, uma crença ou um juízo de valor. (Tuckman, 2000, p.280).

Introduzimos, no último subgrupo, um item específico relativo à colaboração com os docentes de Educação Especial por se considerar este nível de colaboração decisivo para o sucesso dos alunos com NEE e para uma vivência organizacional dos princípios da inclusão. Gonçalves (2008) refere que a colaboração entre diversos parceiros educativos influencia, de uma forma significativa, as alterações no sucesso escolar e social das crianças, considerando esta colaboração decisiva para prevenir e remediar a exclusão.

O segundo grupo aborda os *Métodos de ensino e aprendizagem* numa perspectiva abrangente, sendo que a revisão da literatura (e.g., Ainscow, 1997; Alarcão, 2000; Hargeaves, Earl & Ryan, 2001, Rodrigues, 2001, 2003, 2006; Abreu, 2002; Booth & Ainscow, 2002; Barroso, 2003; Roldão, 2003a, 2003b; Correia 2005; Leite, 2006; Sim-Sim, 2005) aponta para uma persistência de metodologias de ensino baseadas no modelo transmissivo, associada à dificuldade de mudança das práticas pedagógicas e à realização de pequenos ajustamentos nas práticas, principalmente, ao nível discursivo.

Deste modo, a adopção da “diversidade como referente de organização” do trabalho de ensinar e aprender (Roldão, 2008) implica a utilização de diferentes tipologias de trabalho, para além da “exposição, aplicação-verificação ou apresentação de tarefas rotineiras”, bem como o “abandono da distribuição unidireccional da informação, do discurso e da pergunta” (p. 34) e a organização do trabalho do professor no sentido da disponibilização coerente e consequente do saber, bem como dos meios de acesso.

Neste contexto, a utilização de estratégias de aprendizagem cooperativa tem sido associada a uma melhoria do desenvolvimento das capacidades individuais de resolução de problemas e enriquecedora das situações de aprendizagem (Leite & Fernandes, 2002), sendo que Arends (1995) refere que o trabalho colaborativo entre alunos pode beneficiar os alunos com dificuldades e, também, os bons alunos. Do mesmo modo, a auto-regulação da aprendizagem é entendida como uma estratégia decisiva, na aprendizagem dos alunos, favorecedora, entre muitos outros aspectos positivos, da sua autonomia (Alves, 2004; Veiga Simão, 2004).

O terceiro grupo do questionário versa o *Ambiente educativo* e, neste contexto, incluímos como subgrupos a *Organização do espaço* e a *Gestão das actividades de ensino e aprendizagem na sala de aula*. Estas opções assentam nas referências na literatura (e.g. Barroso, 2003; Zabalza, 2003; Charlot 2007) que apontam a persistência dos elementos constitutivos da “forma escolar”, nomeadamente, ao nível da organização do espaço, como marcas da pedagogia colectiva, de “matriz uniformista” (Roldão, 2003a). Neste sentido,

procurámos obter informações acerca da forma, mais ou menos diferenciada, como os docentes gerem as actividades de ensino e aprendizagem na sala de aula. No final deste grupo, sob a forma de questão aberta, solicita-se ao docente, no caso de ter assinalado, maioritariamente, as opções *nunca* e *raramente*, a indicação das razões/obstáculos que presidem à orientação da acção educativa nesse sentido.

O quarto grupo denominado *Técnicas e modalidades de avaliação* encerra um conjunto de processos/procedimentos de avaliação, incluindo a regulação de natureza retroactiva e interactiva, entendida esta última como forma de potenciar a auto-regulação da aprendizagem dos alunos e a gestão diferenciada das actividades de ensino e aprendizagem (Allal, 1986; Alves, 2004; Barreira, Boavida & Araújo, 2006; Ferreira, 2006, 2007). Visa, portanto, este grupo possibilitar o conhecimento das técnicas e modalidades de avaliação mais utilizadas pelos docentes representados na nossa amostra.

Finalmente, no último grupo pretendemos conhecer as *Opiniões sobre o ensino e aprendizagem*. O conhecimento destas opiniões pretende permitir a clarificação das crenças e concepções dos professores, acerca dos processos de individualização e diferenciação dos processos pedagógicos, tendo em linha de conta a persistente referência, na literatura (e.g. Roldão, 2003a; Alves, 2004) à diferença entre as concepções expressas nos discursos, pelos docentes, e as suas práticas.

3.2.3.1. Alguns indicadores psicométricos do instrumento

Tendo o instrumento que acabámos de descrever, no ponto anterior, sido elaborado inteiramente por nós, para propósitos de operacionalização das variáveis implicadas nas hipóteses a testar, havia necessidade de determinar, ainda que de forma relativamente simplista, algumas das suas qualidades psicométricas. Assim, embora reconhecendo que se podia ter ido muito mais além na identificação destas últimas, os limites de tempo para a conclusão da presente investigação constituíram-se no grande obstáculo a um estudo mais profundo das mesmas. Por esta razão, ficámos limitados, a nível da sua validade, a um só indicador - validade de conteúdo – e, no que respeita à fidelidade, à exploração da consistência interna de vários subgrupos do questionário, tendo em conta que cada um deles pretendia traduzir um constructo/conceito mais específico, de acordo com a fundamentação que apresentámos no ponto anterior. É destas características do instrumento que nos ocuparemos de seguida.

Sendo considerada um dos três tipos básicos de validade (Carmines & Woods, 2004), a validade de conteúdo diz respeito ao grau em que uma dada medida empírica traduz ou reflecte um domínio específico de conteúdo¹⁰⁸. Numa acepção mais simples, este tipo de validade diz-nos até que ponto os itens de um instrumento retratam a abrangência do campo ou do constructo que ele é suposto medir. Neste sentido, é necessário que o investigador seja capaz de identificar o domínio completo de conteúdo e de o reflectir nos itens do seu instrumento de medida, sem excluir partes relevantes.

Como no campo das ciências sociais e humanas, há sempre uma margem de ambiguidade na delimitação dos domínios de um determinado constructo, não se consegue reunir, com precisão, evidência de validade de conteúdo. Contudo, uma das vias mais utilizadas para a conseguir é consultar a opinião de especialistas no assunto. Nestes termos solicitámos, previamente, a opinião de uma especialista na área das Ciências da Educação quanto à pertinência e abrangência dos itens do questionário.

A revisão da literatura permitiu o enquadramento do nosso conhecimento obtido na prática e nos anos de experiência docente direccionando, também, a selecção dos itens incluídos no questionário.

Relativamente à fidelidade dos subgrupos, medida pelo grau de consistência interna (índice *alpha* de Cronbach) dos seus itens, passamos a apresentar os valores encontrados.

Subgrupo: Trabalho colaborativo

Este subgrupo, inserido no grupo da Planificação do ensino, é constituído por 6 itens, dos quais apenas 5 foram incluídos na análise da consistência interna¹⁰⁹. O quadro 1 mostra os resultados obtidos.

¹⁰⁸ Os outros dois tipos básicos são, segundo Carmines e Woods (2004), a validade referenciada a critérios e a validade de constructo.

¹⁰⁹ O item 1.3.b) foi excluído destas análises por ser apropriado apenas para os professores que têm nas suas turmas alunos com Necessidades Educativas Especiais, os quais são uma minoria, comparativamente à amostra global. No próximo capítulo apresentar-se-á a análise descritiva do mesmo, com as suas 6 subdivisões.

Quadro 1: Dados relativos à consistência interna do subgrupo Trabalho colaborativo

Itens	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total (excluído o próprio item)	Alpha (excluído o próprio item)
Realiza a planificação da sua actividade docente em colaboração com outros colegas da mesma área/disciplina?	4.01	.921	,449	,892
Discute, com os colegas de trabalho, as estratégias de ensino e aprendizagem que utiliza na sua prática pedagógica?	3.84	.795	,777	,805
Partilha, com os seus pares, as experiências positivas da sua acção como docente?	4.06	.790	,754	,811
Partilha, com os colegas de trabalho, as suas situações de ensino em que encontra mais dificuldades?	4.00	.818	,776	,804
Colabora, com os seus colegas, na elaboração de materiais didácticos?	3.89	.844	,671	,831

Pela análise do quadro 1, verifica-se que as médias de resposta aos itens se encontram um pouco acima do ponto médio da escala, uma vez que todas elas estão próximas de 4. No que respeita aos desvios-padrão, eles encontram-se abaixo da unidade, embora não distem muito desse valor, o que significa que a maioria das respostas dos professores estão centradas do ponto mediano à extremidade direita (entre 3 e 5).

Quanto às correlações item-total, como se observa na coluna 4, todas elas são médias-altas, variando entre .449 e .777, o que significa que todos os itens deste subgrupo se encontram relacionados e contribuem para medir a variável subjacente – trabalho colaborativo. Em consequência, o *alpha* global obtido para esta dimensão foi de .859, o que significa que possui uma boa consistência interna (Hill & Hill, 2000)¹¹⁰, podendo a pontuação dos 5 itens ser tomada como uma medida global do trabalho colaborativo. Nestes termos, os valores poderão oscilar entre 5 (extremo mais baixo) e 25 (extremo mais elevado).

¹¹⁰ De acordo com a classificação destes autores, valores inferiores a .6 são considerados inaceitáveis, entre .6 e .7 fracos, entre .7 e .8 razoáveis, entre .8 e .9 bons e superiores a .9 excelentes.

Subgrupo: Métodos de ensino e aprendizagem

Este subgrupo é constituído por 21 itens, tendo sido a totalidade deles incluídos nas análises. Assim, em consonância com os dados apresentados no quadro 2, as suas médias encontram-se mais próximas do ponto central da escala de resposta (3), embora na maioria estejam ligeiramente acima. Os desvios-padrão são aproximados aos do subgrupo anterior, não distando muito da unidade, apesar de, maioritariamente, estarem aquém desta.

No que respeita à associação de cada item com o total, todas as correlações são positivas, variando entre .112 e .573. Contudo, como se observa na coluna 4, só duas são inferiores a .30, pelo que, como não afectam a consistência interna e é a primeira vez que o instrumento está a ser testado, esses 2 itens foram mantidos nas análises. Relativamente à consistência interna global dos 21 itens, ela foi de .848, o que significa que a fidelidade deste subgrupo é boa, podendo-se, igualmente, utilizar um indicador global dos métodos de ensino e aprendizagem dos professores. Assim, o campo de variação possível dos resultados está entre 21 (extremo mais baixo) e 105 (extremo mais alto).

Quadro 2: Dados relativos à consistência interna do subgrupo Métodos de ensino e aprendizagem

Itens	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total (excluído o próprio item)	Alpha (excluído o próprio item)
a) Aulas expositivas com recurso a suportes impressos	3,34	,860	,277	,847
b) Aulas expositivas com recurso a meios audiovisuais	3,27	,859	,394	,843
c) Aulas expositivas com recurso às novas tecnologias de informação e comunicação	3,32	,880	,373	,844
d) Aulas expositivas com realização de exercícios de consolidação	3,78	,887	,328	,846
e) Aulas práticas	4,04	,823	,112	,853
f) Actividades de investigação/pesquisa (individual)	3,22	,787	,554	,837
g) Estratégias de resolução de problemas (formulação de hipóteses, confronto, interpretação de resultados)	3,53	,905	,457	,840
h) Actividades de aprendizagem cooperativa	3,58	,805	,476	,840
i) Trabalhos de grupo, em situações pontuais	3,39	,770	,347	,845
j) Discussões/debates	3,21	,890	,475	,840
k) Questionamento	3,71	,929	,403	,843

l) Plano Individual de Trabalho do aluno	3,00	,944	,558	,836
m) Trabalho individual dos alunos	3,67	,857	,500	,839
n) Trabalho de pares	3,61	,759	,444	,841
o) Guias para a realização de tarefas	3,46	,942	,545	,837
p) Modelagem (O professor actua como modelo através da explicitação das estratégias utilizadas e das razões dos procedimentos)	3,52	,916	,369	,844
q) Portefólios centrados na aprendizagem	2,44	1,042	,573	,835
r) Trabalho individualizado e autónomo para os vários alunos da turma	3,28	,898	,555	,836
s) Trabalhos a realizar, em casa, relacionados com as capacidades e conhecimentos de todos os alunos	3,51	1,054	,334	,846
t) Trabalhos a realizar, em casa, que focam de forma activa as matérias aprendidas	3,62	1,071	,278	,849
u) Aprendizagem auto-regulada pelo aluno (implicando a valorização dos seus progressos relativamente a objectivos de aprendizagem relevantes)	3,21	,910	,544	,837

Subgrupo: Gestão das actividades de ensino e aprendizagem na sala de aula

Integrando 10 itens, este subgrupo apresenta, tal como os anteriores, uma boa consistência interna, já que o *alpha* de Cronbach se situou em .842. Com efeito, cada item revela estar substancialmente associado aos restantes como nos é dado observar na 4.^a coluna do quadro 3, em que o valor de correlação mais baixo é de .274 e o mais alto de .673.

Quadro 3: Dados relativos à consistência interna do subgrupo Gestão das actividades de ensino e aprendizagem na sala de aula

Ítems	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total (excluído o próprio item)	Alpha (excluído o próprio item)
a) Cria tarefas diferenciadas para alunos com dificuldades na aprendizagem?	3,55	,897	,629	,818
b) Desenvolve actividades diferentes e simultâneas, na sala de aula, tendo em conta os diferentes níveis de conhecimentos dos alunos?	3,26	,870	,610	,820
c) Realiza a mesma actividade para todos os alunos, com diferenciação para os alunos com NEE?	3,49	,940	,274	,854
d) Cria tarefas diferenciadas para alunos com ritmos de aprendizagem diferentes?	3,27	,862	,673	,814

e) Organiza actividades cooperativas de aprendizagem com explicitação de papéis e responsabilidades de cada interveniente?	3,26	,898	,565	,825
f) Fomenta o apoio de alunos com mais dificuldades por alunos mais competentes, na execução da tarefa (<i>ensino recíproco</i>)?	3,77	,837	,471	,833
g) Atribui trabalho individualizado em função das necessidades dos alunos?	3,41	,765	,624	,820
h) Explicita, aos alunos, as intenções educativas (objectivos das tarefas, critérios de avaliação...)?	4,20	,764	,477	,833
i) Combina diversas dinâmicas de trabalho de forma a ir ao encontro dos vários estilos de aprendizagem dos alunos?	3,73	,777	,503	,831
j) Utiliza materiais e recursos diversificados de forma a responder às necessidades e estilos de aprendizagem diferenciados dos alunos?	3,84	,738	,600	,823

Considerando as médias, elas encontram-se, no geral, acima do ponto médio da escala (3), embora inferiores a 4 (excepto a de um item). Quanto à dispersão, segue a tendência verificada nos outros subgrupos, aproximando-se da unidade.

Subgrupo: Técnicas e modalidades de avaliação

Pela análise do quadro 4 verifica-se que a médias dos 14 itens tem uma amplitude maior do que nos subgrupos já analisados, variando entre 2.23 (aquém do ponto) e 4.69. Todavia, a maioria está próximo do valor 4, registando-se mesmo 2 itens cuja média se encontra quase no extremo direito da escala. O que significa que, de uma forma geral, os professores referem ter práticas de avaliação favoráveis à diferenciação. Os desvios-padrão apresentam também uma maior amplitude, oscilando entre .551 e 1.243, e sendo as respostas mais heterogéneas do que nos subgrupos até aqui considerados.

Quadro 4: Dados relativos à consistência interna do subgrupo Técnicas e modalidades de avaliação

Itens	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total (excluído o próprio item)	Alpha (excluído o próprio item)
a) Observação do trabalho individual	4,57	,551	,214	,755
b) Observação do trabalho de grupo	3,94	,955	,392	,740
c) Avaliação individual de cada elemento do grupo, pelo trabalho produzido	3,96	,945	,360	,743
d) Avaliação global do trabalho produzido pelo grupo	3,97	,972	,448	,734
e) Testes baseados nas metas propostas para o ano de escolaridade	4,17	,976	,388	,740
f) Testes diferenciados para os alunos com NEE	4,15	1,033	,420	,737
g) Testes baseados nos objectivos programados para cada aluno	3,17	1,243	,476	,730
h) Testes baseados na programação realizada para a turma	4,10	1,005	,456	,733
i) Testes baseados nos objectivos programados para pequenos grupos, da turma	2,80	1,136	,485	,729
j) Avaliação formativa (no final de cada unidade de ensino)	4,19	,814	,348	,744
k) Portefólios	2,23	1,171	,229	,760
l) <i>Feedback</i> individualizado ao desempenho do aluno	3,85	,810	,252	,753
m) Avaliação diagnóstica	4,30	,837	,326	,746
n) Auto-avaliação	4,69	,644	,363	,745

No que concerne às correlações item-total, são todas positivas e tendem a ser um pouco mais baixas do que nos outros subgrupos, aproximando-se maioritariamente de .40. Três delas apresentam um coeficiente inferior a .30. Contudo, dadas as razões já apresentadas anteriormente, mantivemos os itens que lhes são correspondentes nas análises. A nível global, a consistência interna é satisfatória, situando-se o alpha em .756. As pontuações mínima e máxima são susceptíveis de variar entre 14 e 70.

Os três subgrupos que acabámos de analisar (*métodos de ensino e aprendizagem, gestão das actividades de ensino e aprendizagem na sala de aula e técnicas e modalidades de avaliação*) integram-se na variável *práticas de individualização e diferenciação dos processos pedagógicos* constituindo as suas dimensões mais importantes. Neste sentido, fez-se a análise da consistência interna, agora relativa a todos os itens incluídos nos três

subgrupos (anexo 5), e obteve-se um índice de Cronbach de .908, o que significa que é muito bom ou excelente, de acordo com os critérios já referidos de (Hill & Hill, 2000).

Subgrupo: Opiniões sobre o ensino e a aprendizagem

Este subgrupo inclui 24 itens, verificando-se com base no quadro 5 que a maioria das suas médias está entre 3 e 4 e que os desvios-padrão, de acordo com a tendência dos restantes subgrupos analisados, se situam, no geral, um pouco aquém da unidade.

Quadro 5: Dados relativos à consistência interna do subgrupo Opiniões sobre o ensino e a aprendizagem

Itens	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total (excluído o próprio item)	Alpha (excluído o próprio item)
a) O apoio a alunos com dificuldades na aprendizagem deve ser feito, individualmente, fora da sala de aula	3,49	1,045	,438	,758
b) É muito difícil trabalhar, na sala de aula, com alunos com necessidades educativas especiais	3,62	1,042	,536	,751
c) Um professor dificilmente consegue individualizar o ensino, na sala de aula	3,42	1,017	,507	,753
d) As turmas heterogéneas dificultam o avanço dos melhores alunos	3,74	1,047	,541	,751
e) As turmas em que não existe grande discrepância, nos alunos, em termos de idade e estilos de aprendizagem permitem um trabalho mais produtivo	4,21	,914	,435	,759
f) A diferenciação pedagógica é uma utopia	2,94	1,029	,484	,755
g) A diferenciação pedagógica só é possível em turmas reduzidas (até 20 alunos)	3,79	1,022	,261	,770
h) A função primordial da planificação é transformar e adequar o currículo para o adaptar às características de cada contexto de ensino	4,01	,646	,173	,773
i) O trabalho em grupo promove, normalmente, situações em que alguns alunos se aproveitam do trabalho dos outros	3,80	,857	,471	,757
j) Os alunos, com melhor aproveitamento, são prejudicados em turmas cujo desempenho da maioria é fraco	3,85	,960	,476	,756
k) A utilização dos alunos mais competentes, na tarefa, para auxiliar os seus colegas com maiores dificuldades prejudica o rendimento dos primeiros	2,30	,865	,255	,769

l) O rendimento dos alunos no trabalho de grupo é reduzido	2,64	,829	,355	,764
m) A extensão dos programas não permite a realização mais frequente de trabalhos de grupo	3,86	,915	,403	,761
n) A utilização de estratégias de aprendizagem cooperativa torna-se muito morosa, pois os alunos demoram mais tempo a tratar os assuntos	3,36	,946	,556	,751
o) A utilização de estratégias de aprendizagem cooperativa é incompatível com a necessidade de cumprir programas	2,99	,966	,454	,757
p) A utilização de estratégias de aprendizagem cooperativa é benéfica para o sucesso de todos os alunos	3,65	,728	-,144	,787
q) As diferenças entre os alunos podem ser aproveitadas como recurso para o ensino e aprendizagem	3,68	,680	-,182	,788
r) Os trabalhos de grupo permitem ao professor maior disponibilidade para o atendimento dos alunos com maiores dificuldades	3,43	,875	,056	,780
s) A avaliação tem subjacente, como preocupação fundamental, a aprendizagem de todos os alunos	4,15	,678	,242	,770
t) Os alunos devem ser actores na avaliação e discussão da sua própria aprendizagem	4,12	,683	,151	,774
u) Os alunos não estão preparados para regularem a sua aprendizagem	3,20	,936	,394	,761
v) As escolas deviam promover oportunidades diversificadas para que os pais pudessem discutir os progressos e preocupações a respeito dos seus filhos	3,57	,827	,158	,774
w) O professor é responsável pela aprendizagem de todos os alunos nas suas aulas	3,52	1,039	-,013	,788
x) A planificação do ensino deve ser feita em função da aprendizagem de todos os alunos	4,02	,766	,175	,773

Considerando as correlações item-total, constata-se que três delas se revelam bastante problemáticas, uma vez que são negativas. Assim, eliminaram-se os itens correspondentes¹¹¹ e refez-se a análise da consistência interna, obtendo-se um *alpha* global de .818 com 21 itens, o que confere a esta dimensão em análise um bom índice de fidelidade. Os valores mínimo e máximo possíveis de obter são, respectivamente, 21 e 105.

¹¹¹ Esses itens serão apenas alvo de uma análise descritiva, a qual é apresentada no capítulo dos resultados.

Tal como nas restantes dimensões, quanto mais elevada for a pontuação global obtida, mais favoráveis são as opiniões dos professores relativamente ao processo de individualização e diferenciação pedagógicas.

Em síntese, e tendo presente que o resultado de qualquer investigação deriva em grande medida da forma como se projecta o estudo procurámos, neste capítulo, definir objectivos que permitissem estruturar a nossa investigação e formular hipóteses adequadas.

Caracterizámos, ainda, a amostra em termos sociodemográficos e profissionais e descrevemos o instrumento de medida. Ocupámo-nos, também, da explicitação dos procedimentos de cariz burocrático exigidos nas investigações desta natureza.

No capítulo seguinte trataremos da apresentação dos resultados obtidos.

Capítulo IV

Apresentação dos Resultados

Este capítulo tem como objectivo apresentar os resultados empíricos provenientes das diversas variáveis em estudo, na presente dissertação de mestrado. A totalidade dos dados estatísticos apresentados foi obtida a partir da utilização do programa SPSS para Windows, versão 17.0.

Deste modo, no primeiro ponto apresentamos as análises descritivas de cada uma das variáveis da investigação, ao que se segue a exposição dos resultados obtidos através dos testes inferenciais apropriados a cada uma das hipóteses em estudo.

Porém, previamente, foram realizadas diversas análises preliminares, no sentido de preparar a base de dados e detectar problemas de valores extremos e casos omissos. Assim, no que concerne aos primeiros, procuraram-se erros de digitação (tendo sido reposto o verdadeiro valor, depois de verificados os protocolos de resposta, correspondentes aos casos identificados). A nível dos casos omissos, identificaram-se os sujeitos que apresentavam mais de 10% de itens por responder, no instrumento de medida, com vista à sua eliminação das análises, o que sucedeu apenas num caso. As restantes respostas omissas verificaram-se em número muito reduzido¹¹², tendo-se assumido o pressuposto da sua distribuição aleatória, pelo que se recorreu à imputação à média. Tal procedimento consistiu na substituição de todos os casos omissos de uma mesma variável pela respectiva média (Newton & Rudestam, 1999)¹¹³.

4.1. Estatísticas descritivas

De acordo com os procedimentos habituais, em termos de análises estatísticas, apresentamos, de seguida, as estatísticas descritivas das variáveis implicadas neste estudo, de forma a possibilitar uma adequada caracterização da amostra nas mesmas. Em primeiro lugar, consideramos as variáveis da primeira parte do questionário, de natureza socioprofissional. Em segundo lugar, reportamos as análises das variáveis quantitativas da segunda parte do questionário.

¹¹² Excepto no caso das variáveis sociodemográficas e socioprofissionais, as quais não foram substituídas por qualquer valor.

¹¹³ Esta estratégia de resolução do problema leva a que a média da distribuição da variável em causa se mantenha inalterável. Por outro lado, uma vez que o número de casos omissos foi bastante reduzido, as desvantagens normalmente associadas à redução da heterogeneidade das respectivas distribuições (com efeitos prováveis na diminuição das magnitudes das correlações entre variáveis), não parecem assumir qualquer relevo.

4.1.1. Estatísticas descritivas das variáveis de caracterização socioprofissional

Analisando a nossa amostra, em termos do(s) *ano(s) de escolaridade leccionado(s)*, verifica-se uma grande dispersão de resultados, havendo professores que leccionam num só ano de escolaridade, enquanto outros o fazem em cinco anos diferentes (quadro 6). Contudo, considerando os dois ciclos de escolaridade, visados no nosso estudo, verificamos que uma grande parte dos professores se concentra no 3.º ciclo (55, 9%), seguindo-se a docência exclusiva em turmas do 2.º ciclo (32, 3%). A leccionação cumulativa nos dois níveis de ensino não é tão expressiva (10,8%), sendo mais frequente em escolas de pequena dimensão em que o número reduzido de turmas obriga os docentes a repartirem-se pelos dois ciclos de escolaridade para completarem a sua componente lectiva. Também os docentes de determinadas disciplinas como Educação Moral e Religiosa Católica e Educação Musical, pela reduzida carga horária da disciplina, acumulam a leccionação nos dois ciclos.

Quadro 6: Anos de escolaridade leccionados pelos docentes

Anos	Frequência	Percentagem
5º	12	5,0
6º	13	5,5
7º	12	5,0
8º	8	3,4
9º	13	5,5
5º e 6º	52	21,8
7º, 8º e 9º	51	21,4
5º, 6º e 7º	3	1,3
5º, 6º e 8º	3	1,3
5º, 6º e 9º	2	0,8
5º, 6º, 7º, 8º e 9º	6	2,5
5º e 8º	1	0,4
5º, 6º, 7º e 9º	1	0,4
5º, 6º, 8º e 9º	1	0,4
6º e 7º	2	0,8
6º e 8º	1	0,4
6º e 9º	1	0,4
6º, 7º e 8º	2	0,8
6º, 7º, 8º e 9º	3	1,3
7º e 8º	18	7,6
7º e 9º	15	6,3
8º e 9º	16	6,7
Casos omissos	2	0,8
Total	238	100

Centrando agora a atenção *no número de turmas leccionadas*, por cada docente (gráfico 5), constata-se que a maioria dos casos se reparte entre as 3 e 5 turmas, sendo, ainda assim, de realçar o número considerável de docentes que só leccionam 2 turmas. O número máximo de turmas leccionadas por docente situa-se nas 21, devido, provavelmente, à reduzida carga horária da disciplina, o que leva os docentes a necessitar de leccionar um número considerável de turmas. A leccionação de uma turma, normalmente associada à leccionação de várias disciplinas, ao mesmo grupo de alunos, é mais frequente no 2.º ciclo, apesar de verificar-se, também, no 3.º ciclo.

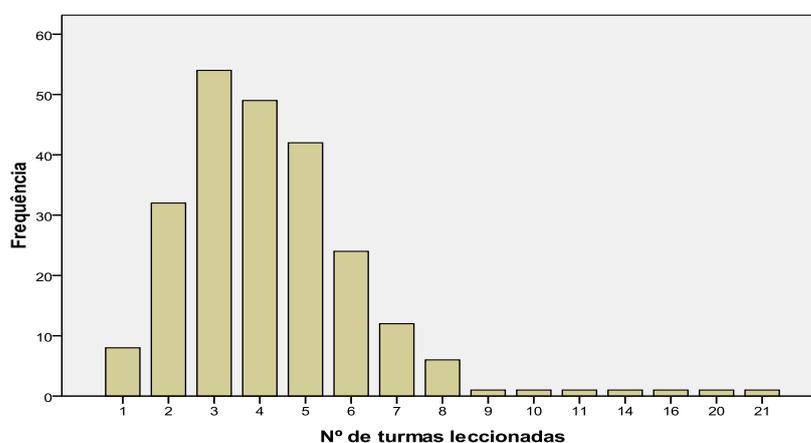


Gráfico 5: Número de turmas leccionadas pelos docentes

No que concerne à *média de alunos por turma*, a análise do gráfico 6 mostra que oscila entre 7 (mínimo) e 27 (máximo), sendo que a moda se situa nos 20 alunos. Seguem-se, de entre os valores com maior expressão, as médias de 22, 23 e 24 alunos por turma. Contudo, evidencia-se, ainda, que a média de alunos por turma que cabe a uma parte significativa dos docentes (35,7%) se situa abaixo dos 20 alunos enquanto que as turmas com uma média de alunos superior a 24 têm uma incidência muito reduzida (4%).

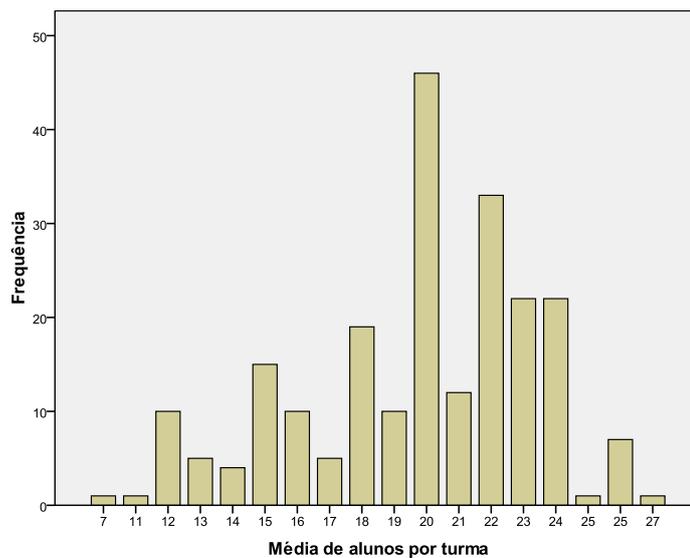


Gráfico 6: Média de alunos por turma

Relativamente ao *número mínimo de alunos*, por turma, constata-se uma amplitude considerável que se situa entre os 3 (mínimo) e 25 alunos (máximo). Contudo, a maior concentração, nas turmas dos docentes que constituem a nossa amostra, inicia-se a partir dos 10 e consolida-se nos 20 alunos (83%).

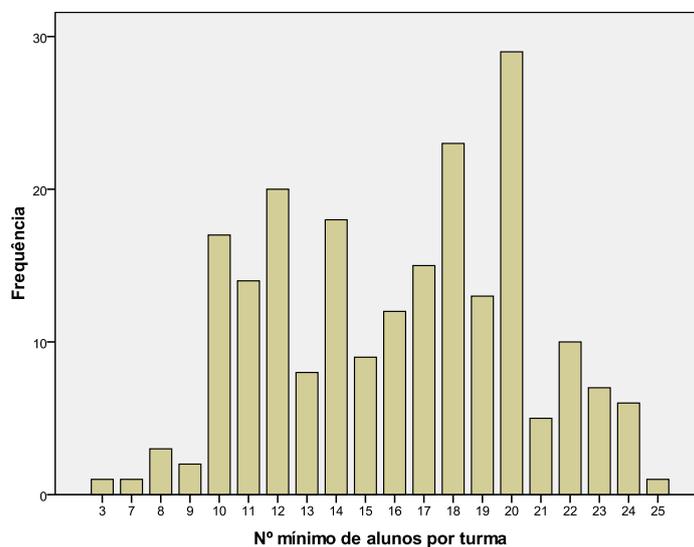


Gráfico 7: Número mínimo de alunos por turma

Quanto ao *número máximo de alunos* por turma, verifica-se que varia entre os 10 (mínimo) e 28 alunos (máximo). Porém, a maior concentração é assinalada a partir dos 22 até aos 27 alunos, perfazendo 70% do total de turmas consideradas.

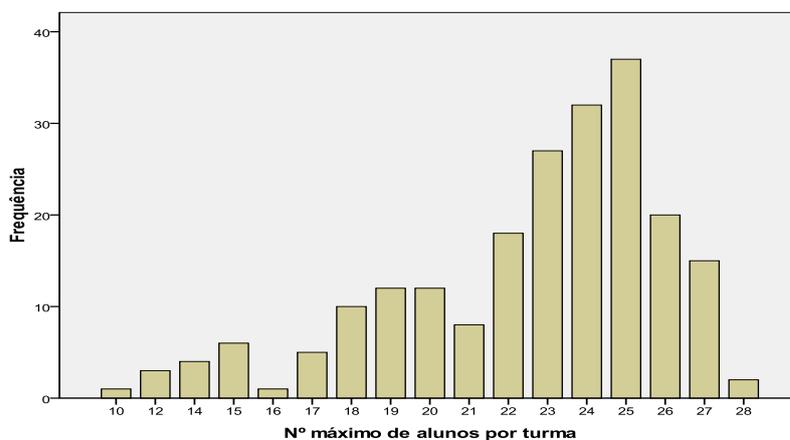


Gráfico 8: Número máximo de alunos por turma

Pela análise do quadro 7 verifica-se que os 73 (31%) professores cujas disciplinas/áreas de leccionação pertencem ao departamento curricular de Matemática e Ciências Experimentais estão representados em maior número na nossa amostra. Os 38 docentes do departamento curricular de Ciências Sociais e Humanas apresentam um número mais reduzido, que os restantes, o que está em consonância com o menor número de horas lectivas destas áreas, em relação aos restantes departamentos, nomeadamente, de Matemática e Ciências Experimentais e Línguas.

Quadro 7: Distribuição da amostra em função das áreas de leccionação

Áreas de leccionação	Frequência	Percentagem
Matemática e Ciências Experimentais	73	31,5
Línguas	54	23,3
Ciências Sociais e Humanas	38	16,4
Expressões	67	28,9
Total	232	100,0

A frequência de acções de formação na área das metodologias de ensino e aprendizagem foi afirmada por 142 (59,7%) sujeitos sendo que 93 (39,1%) referiram não terem frequentado acções de formação na área mencionada (gráfico 9).

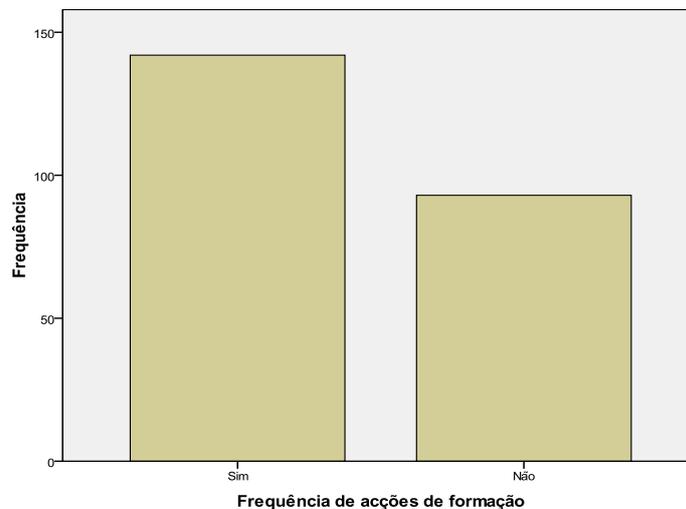


Gráfico 9: Distribuição dos respondentes pela frequência de ações de formação

Relativamente ao número de ações frequentadas os 109 respondentes repartem-se, em número de 35 (14,7%), como se pode constatar no gráfico 10, entre a frequência de apenas uma ação de formação sobre o tema em causa e de 100 ações de formação, número apontado por um único sujeito (0,4%). A maioria dos docentes (29%) distribui-se pela frequência de uma ou duas ações de formação sobre o tema em causa. Contudo, o elevado número de casos omissos conduz à relativização dos resultados.

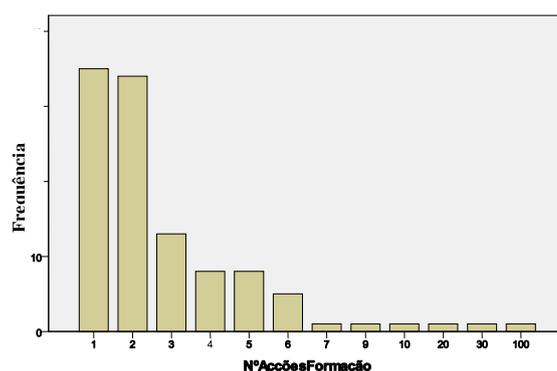


Gráfico 10: Distribuição dos respondentes pelo número de ações de formação frequentadas

No que concerne ao número de horas de formação frequentadas, repartem-se entre um mínimo de 4 e um máximo de 435 horas de formação sobre metodologias de ensino e

aprendizagem. Contudo, constata-se que grande parte dos docentes se distribui pelas formações de curta duração, ou seja, entre as 25 e as 50 horas (62,1%).

Quadro 8: Distribuição dos respondentes em função das horas (total) em acções de formação

Total de Horas de Formação	Frequência	Percentagem
0-25 h	24	20,7
26-50h	48	41,4
51-75h	13	11,2
76-100h	10	8,6
101-435h	21	18,1
Total	116	100,0

Relativamente à necessidade de realizar formação na área das metodologias de aprendizagem 78 sujeitos (32,8%) responderam afirmativamente, e negaram essa necessidade 25 sujeitos (10,5%), sendo os casos omissos registados em número de 135. Alguns dos respondentes que consideravam não ser necessário fazer formação nesta área, verificou-se através do item 10 do instrumento de recolha de dados, que se concentravam nas áreas de leccionação ligadas à Educação Visual, Educação Visual e Tecnológica (7) e Matemática e Ciências da Natureza (5). Os restantes repartiram-se por disciplinas como Ciências Físico-Químicas (2), Educação Física (3), Educação Musical (1), Língua Portuguesa (1) e Inglês (1).

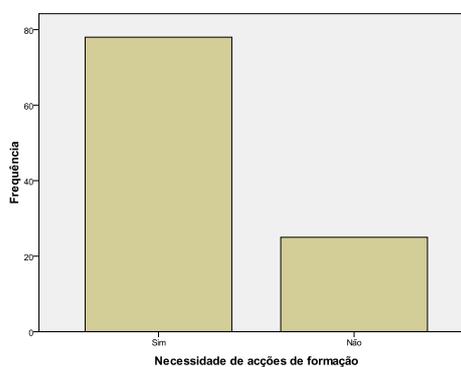


Gráfico 11: Necessidade de frequência de acções de formação

No que concerne à caracterização das turmas que leccionavam, 215 sujeitos (91,9%) consideraram-nas heterogéneas, enquanto os restantes 19 (8,1%) classificaram-nas como homogéneas (gráfico 12).

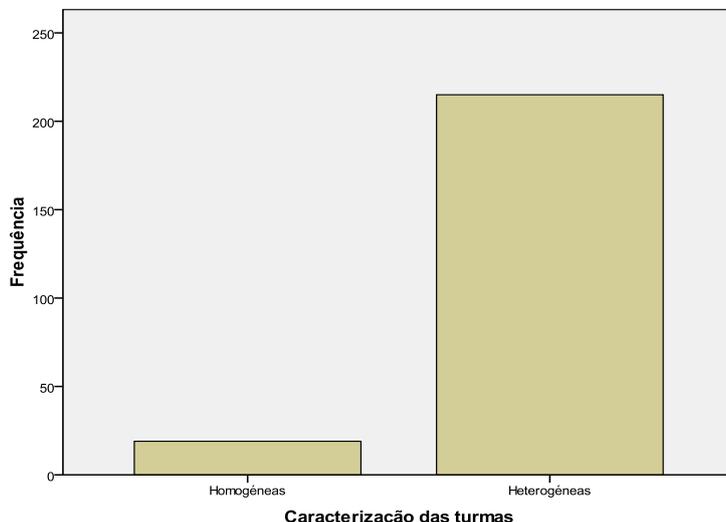


Gráfico 12: Caracterização das turmas quanto à homogeneidade/heterogeneidade

4.2. Estatísticas descritivas das variáveis quantitativas (Parte II)

As análises que a seguir se apresentam reportam-se aos itens que foram analisados a nível individual.

Quadro 9: Estatísticas descritivas dos itens relativos à Planificação do Ensino

1. Planificação do Ensino (1.1 e 1.2)					
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
a) Competências gerais	238	1,0	5,0	4,32	,852
b) Competências específicas	238	3,0	5,0	4,54	,632
c) Conteúdos programáticos	238	3,0	5,0	4,70	,535
d) Metodologia(s) de ensino	238	1,0	5,0	4,23	,763
e) Metodologia(s) de aprendizagem	238	1,0	5,0	4,15	,779
f) Modalidades de avaliação	238	1,0	5,0	4,34	,786
g) Instrumentos de avaliação	238	1,0	5,0	4,42	,750
h) Definição dos objectivos de aprendizagem para o grupo	238	1,0	5,0	4,19	,893
i) Definição dos objectivos de aprendizagem em função das características específicas dos alunos	238	1,0	5,0	3,99	,930

a) A adequação das prescrições curriculares nacionais em função das orientações dos Projectos Educativo (PEE) e Curricular de Escola/Agrupamento (PCA)	238	1,0	5,0	4,06	,921
b) A selecção, no Departamento Curricular, das competências essenciais a privilegiar, em função das indicações do PEE e do PCA	238	1,0	5,0	4,10	,897
c) A planificação conjunta pelos diversos docentes que compõem a Subcoordenação/o grupo disciplinar	238	1,0	5,0	4,31	,813
d) A articulação curricular, no Conselho de Turma, com os restantes docentes, em função das características dos alunos e do grupo	238	1,0	5,0	3,83	,830
e) O diálogo com os alunos acerca das planificações que preparou para a turma	238	1,0	5,0	3,41	1,054
f) A participação dos alunos na determinação dos objectivos de aprendizagem a atingir	238	1,0	5,0	3,06	1,040

Como se pode observar no quadro 9, relativo às estatísticas descritivas dos itens dos subgrupos 1.1 e 1.2. da Planificação do ensino, verifica-se que as médias e os desvios-padrão desta categoria de análise, no 1.º subgrupo, se situam entre ($M=3,987$, $DP=,930$ e $M=4,70$, $DP=,535$), encontrando-se o valor mais baixo (em termos absolutos) no item *i) definição de objectivos de aprendizagem em função das características específicas dos alunos* e o mais elevado no item *c) que se refere à integração dos conteúdos programáticos no plano das disciplinas/áreas leccionadas pelo docente.*

Relativamente ao outro subgrupo, patente no mesmo quadro, constata-se que as médias e os desvios-padrão variam entre ($M=3,06$, $DP=1,040$ e $M=4,31$, $DP=,813$) situando-se o valor mais baixo no item *f) que se refere à participação dos alunos na determinação dos objectivos de aprendizagem a atingir* e o valor mais elevado no item *c)*, concernente à *planificação conjunta pelos diversos docentes que compõem a Subcoordenação/o grupo disciplinar.* Outros valores baixos situam-se, ainda, nos itens *e) e d) relacionados com o diálogo com os alunos acerca da planificação que preparou para a turma* ($M=3,41$, $DP= 1,054$) e com a *articulação curricular, no Conselho de Turma, com os restantes docentes, em função das características dos alunos e do grupo* ($M=3,83$, $DP=,830$).

Quadro 10: Estatísticas descritivas dos itens relativos ao Trabalho Colaborativo b)

Trabalho colaborativo	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
a) Colabora com o docente de Educação Especial na determinação dos elementos curriculares a privilegiar, no que concerne aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), nomeadamente:	207	1	5	3,82	,956
<i>I. Competências gerais e específicas?</i>	221	1	5	3,85	1,029
<i>II. Conteúdos?</i>	220	1	5	3,71	1,059
<i>III. Organização do espaço e dos recursos?</i>	218	1	5	3,33	1,104
<i>IV. Estratégias de ensino?</i>	223	1	5	3,72	,966
<i>V. Estratégias e actividades de aprendizagem?</i>	222	1	5	3,66	,956
<i>VI. Modalidades e instrumentos de avaliação?</i>	221	1	5	3,71	,999

Nota: Em relação a este quadro não foram substituídos os casos omissos porque são muito numerosos. O N correspondente a cada item.

O subgrupo contemplado no quadro 10 refere-se à colaboração, em termos de planificação na determinação dos elementos curriculares a privilegiar no que concerne aos alunos com necessidades educativas especiais entre os docentes da turma e os professores de Educação Especial. As médias e os desvios-padrão variam entre (M=3,33, DP=1,104 e M=3,85, DP=1,029), correspondendo o valor mais baixo ao item IV referente à *organização dos espaços e dos recursos* e o valor mais elevado no item I que aborda a colaboração relativamente à determinação das *Competências gerais e específicas*.

Quadro 11: Estatísticas descritivas dos itens relativos à Organização do Espaço

Organização do espaço	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
a) Mesas em linha	238	1,0	5,0	2,27	1,245
b) Mesas em U	238	1,0	5,0	2,03	1,167
c) Mesas aglomeradas, para vários alunos (3 a 6)	238	1,0	5,0	2,49	1,142
d) Espaços diversificados (cantos com computadores, espaço para trabalho individual, em grupo ...)	238	1,0	5,0	2,30	1,177
e) Alteração da organização do espaço, em função das estratégias e actividades de ensino e aprendizagem	238	1,0	5,0	3,32	1,117

O quadro 11 inclui os valores referentes à organização do espaço da sala de aula, que inicia o terceiro grupo, do instrumento de recolha de dados, intitulado *Ambiente Educativo*.

Pela análise do referido quadro constata-se que as médias e os desvios-padrão variam entre (M=2,03, DP=1,167 e M=3,32, DP=1,117), correspondendo o valor mais baixo ao item *b*) que aponta para a utilização da disposição das *mesas em U*. Recorrem a esta organização do espaço, usualmente, 31 docentes (13,5%), sendo que só 13 professores utilizam *sempre* esta forma de organização. O valor mais alto foi encontrado no item *e*) que aponta para a *alteração da organização do espaço, em função das estratégias e actividades de ensino e aprendizagem*. Contudo, é de realçar que os valores médios dos itens deste subgrupo estão claramente situados abaixo da média de outros grupos já considerados.

Quadro 12: Estatísticas descritivas das principais variáveis quantitativas (dependente e independentes)

Variável dependente e respectivas subescalas					
	N	Média	D.P.	Mínimo	Máximo
Práticas de individualização e diferenciação dos processos pedagógicos (PIDPP) (45 itens; $\alpha = .91$)	238	151,11	16,97	100,00	192,00
PIDPP Métodos de ensino e aprendizagem (21 itens; $\alpha = .85$)	238	61,59	8,03	32,00	85,00
PIDPP Gestão das actividades de ensino e aprendizagem na sala de aula (10 itens; $\alpha = .84$)	238	35,77	5,38	22,00	49,00
PIDPP Técnicas e modalidades de avaliação (14 itens; $\alpha = .76$)	238	54,09	6,55	35,00	68,15
Variáveis independentes					
	N	Média	D.P.	Mínimo	Máximo
Trabalho colaborativo (5 itens; $\alpha = .86$)	238	19,79	3,34	5,00	25,00
Opiniões sobre o ensino e a aprendizagem (21 itens; $\alpha = .82$)	238	74,49	8,84	41,00	103,00

Verifica-se pela análise do quadro 12, ao ponderarmos o campo possível de variação dos resultados da variável dependente (mínimo – 45; máximo – 225), envolvendo as três subescalas, que os valores obtidos se situam entre 100,00 (extremo mais baixo) e 192,00 (extremo mais alto).

No que diz respeito à subescala *Métodos de ensino e aprendizagem*, podendo os valores mínimos e máximos oscilar entre 21 e 105, os valores obtidos variaram entre 32,00 e 85,00. No que concerne à subescala *Gestão das actividades de ensino e aprendizagem na sala de aula* obtiveram-se como valor mínimo e máximo, respectivamente, 22,00 e 49,00, sendo que os valores máximos e mínimos poderiam oscilar entre 10 e 50.

Na última subescala relativa ao subgrupo *Técnicas e modalidades de avaliação*, o valor mínimo situou-se em 35,00 e o máximo em 68,15. As possibilidades de variação dos resultados encontravam-se entre 14 (extremo mais baixo) e 70 (extremo mais alto).

Relativamente às variáveis independentes, verifica-se que no caso do *Trabalho colaborativo* os valores obtidos abrangem todo o campo possível, oscilando entre o mínimo (5) e máximo (25) possíveis. Os resultados verificados na variável independente *Opiniões sobre o ensino e a aprendizagem* que se situam entre 41,00 (mínimo) e 103,00 (máximo) tinham como possível variação 21 e 105, se considerarmos os extremos mais baixo e mais elevado.

4.3. Estatísticas bivariadas

Quadro 13: Matriz de correlações entre as principais variáveis quantitativas da investigação

Matriz de correlações entre as principais variáveis quantitativas da investigação										
	Idade	T.S.	NºA.F.	H.F.	T.C.	P.D.P.P.	M.E.A.	G.A.E.A.	T.M.A.	O.E.A.
Idade	1									
T.S.	.938**	1								
Sig.	.000									
N	210									
NºA.F.	.011	.013	1							
Sig.	.916	.900								
N	101	97								
H.F.	.043	.004	.276**	1						
Sig.	.655	.970	.005							
N	18	104	102							
T.C.	.150*	.140*	.016	.020	1					
Sig.	.025	.041	.867	.829						
N	222	213	109	116						
P.I.D.P.P.	-.057	-.045	.142	-.008	.538**	1				
Sig.	.401	.514	.141	.936	.000					
N	222	213	109	116	238					
M.E.A.	-.062	-.065	.160	.017	.498**	.890**	1			
Sig.	.315	.342	.097	.860	.000	.000				
N	222	213	109	116	238	238				
G.A.E.A.	-.041	-.016	.070	-.028	.474**	.810**	.646**	1		
Sig.	.542	.815	.467	.769	.000	.000	.000			
N	222	213	109	116	238	238	238			
T.M.A.	-.042	-.035	.138	-.010	.366**	.805**	.549**	.478**	1	
Sig.	.537	.612	.152	.912	.000	.000	.000	.000		
N	222	213	109	116	238	238	238	238		
O.E.A.	.225**	.219**	.024	-.183*	-.064	-.076	-.028	-.243**	.055	1
Sig.	.001	.001	.804	.049	.329	.243	.667	.000	.400	
N	222	213	109	116	238	238	238	238	238	

* Correlação significativa a $p < .05$

** Correlação significativa a $p < .01$

Legenda: T.S. – Tempo de Serviço; Nº A. F. – Número de acções de formação; H.F. – Horas de formação; T.C. – Trabalho colaborativo; P.D.P.P. – Práticas de individualização e diferenciação processos pedagógicos; M.E.A. – Métodos de ensino e aprendizagem; G.E.E.A. – Gestão das actividades de ensino e aprendizagem; T.M.A. – Técnicas e modalidades de avaliação; O.E.A. – Opiniões sobre o ensino e aprendizagem.

4.3.1. Estatísticas inferenciais: teste das hipóteses

Para o teste das principais hipóteses implicadas na presente dissertação, e tendo em consideração o plano de investigação utilizado (não-experimental correlacional), os testes estatísticos mais apropriados são a correlação de Pearson e o teste t de comparação de médias.

De seguida passamos a apresentar os resultados obtidos para cada uma das hipóteses subjacentes a esta investigação.

H1 - *As opiniões dos docentes sobre os processos de individualização e diferenciação pedagógica encontram-se significativamente associadas às suas práticas de diferenciação pedagógica.*

O teste da hipótese mencionada, relativamente às práticas de diferenciação pedagógica, foi realizado considerando a variável geral e as três subescalas que a compõem. Assim, verifica-se que, de acordo com o quadro 13, a opinião dos docentes sobre os processos de individualização e diferenciação pedagógica não se encontra relacionada com as suas práticas de diferenciação pedagógica, ao considerar-se esta última variável como um todo ($r_{(OEA, PIDPP)} = -.076, p = .243$).

Ao procurar-se relacionar a primeira variável com as práticas de diferenciação pedagógica, no que concerne à subescala métodos de ensino e aprendizagem, também não foi encontrada uma associação significativa ($r_{(OEA, MEA)} = -.028, p = .667$). Todavia, estabelecendo a relação com a subescala gestão das actividades de ensino e aprendizagem em sala de aula, verificou-se uma associação significativa, embora de natureza negativa ($r_{(OEA, GAEA)} = -.243, p < .001$), o que significa que quanto mais favorável é a opinião do docente em relação à individualização e diferenciação pedagógicas menos tende a gerir as actividades em sala de aula no sentido de ir ao encontro da heterogeneidade dos alunos. No que respeita à associação com a subescala técnicas e modalidades de avaliação continua a não verificar-se qualquer associação significativa ($r_{(OEA, TMA)} = .055, p = .400$).

H2 - *A planificação colaborativa do ensino e da aprendizagem está significativamente associada à utilização de práticas de individualização e diferenciação pedagógica.*

Os resultados que a seguir se apresentam para o teste desta hipótese consideram, em primeiro lugar, as práticas de individualização e diferenciação pedagógica como variável geral e, em segundo lugar, as suas três subescalas. Deste modo, no primeiro caso, constata-se que as duas variáveis se encontram, de facto, significativamente associadas ($r_{(TC, PIDPP)} = .538$, $p < .001$). Quanto às subescalas, encontraram-se igualmente associações significativas entre a planificação colaborativa do ensino e da aprendizagem e as práticas relacionadas com os métodos de ensino aprendizagem ($r_{(TC, MEA)} = .498$, $p < .001$), com a gestão das actividades de ensino e aprendizagem em sala de aula ($r_{(TC, GAEA)} = .474$, $p < .001$) e com as técnicas e modalidades de avaliação ($r_{(TC, TMA)} = .366$, $p < .001$), pelo que a hipótese geral é corroborada, bem como as três hipóteses mais específicas.

Tendo em conta que todas as correlações encontradas foram positivas, significa que quanto mais os professores se envolvem na planificação colaborativa do ensino e aprendizagem mais as suas práticas educativas tendem a ir ao encontro da individualização e diferenciação pedagógicas. No que respeita à magnitude das correlações, é de referir que, de um modo geral são médias-altas ou altas¹¹⁴, o que aponta para uma relação substancial entre as variáveis.

H3 - *As práticas de individualização e diferenciação dos processos pedagógicos encontram-se associadas à idade dos professores.*

No que respeita à relação entre as práticas de individualização e diferenciação dos processos pedagógicos e a idade dos docentes, não se verifica, em consonância com o quadro 13 (matriz de correlações), nenhuma associação significativa ($r_{(PIDPP, Idade)} = -.057$, $p = .401$), pelo que a hipótese não é validada.

H4 - *As práticas de individualização e diferenciação dos processos pedagógicos encontram-se associadas ao tempo de serviço dos professores.*

Com base nos resultados apresentados na matriz de correlações, não foi encontrada uma relação significativa entre as práticas de individualização e diferenciação dos

¹¹⁴ De acordo com os critérios de Cohen (cit. por Newton & Rudestam, 1999, p. 76), relações fracas são aquelas cuja magnitude do efeito se aproxima de .10, relações moderadas as que atingem magnitudes do efeito em torno de .30 e relações elevadas as que alcançam magnitudes do efeito próximas de .50, ou superiores.

processos pedagógicos e o tempo de serviço dos professores ($r_{(PIDPP, TS)} = -.045$, $p = .514$), não se apoiando a hipótese.

H5 - *As práticas de individualização e diferenciação dos processos pedagógicos variam em função do sexo.*

A nível da variável sexo, tendo-se utilizado o teste t para amostras independentes, verificam-se diferenças significativas entre o sexo masculino e feminino, quer na variável geral quer nas suas três subescalas, tal como se constata pelo quadro 14¹¹⁵. Os resultados encontrados apontam, de forma consistente, para práticas de diferenciação dos processos pedagógicos significativamente superiores nas professoras, em comparação com os professores.

Quadro 124: Médias, desvios-padrão e teste t

Variáveis	Média (masculino) N=75	Média (feminino) N=161	D.P. (masculino)	D.P. (feminino)	t	gl	p
PIDPP	144.75	153.86	17.54	15.94	-3.959	234	.000
Subescala MEA	58.76	62.80	7.90	7.77	-3.698	234	.000
Subescala GAEA	34.54	36.31	5.68	5.18	-2.361	234	.019
Subescala TMA	51.91	55.03	6.60	6.32	-3.488	234	.001

Legenda: PDPP – Práticas de individualização e diferenciação dos processos pedagógicos; MEA- Métodos de ensino e aprendizagem; GAEA -Gestão das actividades de ensino e aprendizagem na sala de aula; TMA – Técnicas e modalidades de avaliação;
t – teste t para amostras independentes; gl – graus de liberdade; DP – Desvio padrão; p. – Significância (bidireccional).

H6 - *As práticas de individualização e diferenciação dos processos pedagógicos variam em função das áreas de leccionação dos docentes.*

Através da análise da variância (a 1 critério, com 4 níveis), sendo a área de leccionação a variável independente (nível 1 – Matemática e Ciências Experimentais; nível 2 – Línguas; nível 3 – Ciências Sociais e Humanas; e nível 4 – Expressões) e considerando-se como variável dependente as práticas de individualização e diferenciação

¹¹⁵ Refira-se que, com base no teste de Levene, se verificou que as variâncias dos dois grupos são homogêneas nas quatro análises efectuadas ($F_{(PIDPP)} = .998$, $p = .319$; $F_{(MEA)} = .011$, $p = .917$; $F_{(GAEA)} = 1.47$, $p = .227$; $F_{(TMA)} = .224$, $p = .637$). No que respeita à normalidade, os testes de assimetria e de curtose, bem como os gráficos caixa de bigodes não revelaram qualquer problema que pudesse comprometer as análises (anexo 6).

dos processos pedagógicos como um todo, obtiveram-se, de acordo com o que se encontra exposto no quadro 15, valores de F não significativos, o que significa que não existem diferenças significativas entre os grupos. A única exceção encontrada é relativa às técnicas e modalidades de avaliação, em que foi registada uma diferença significativa entre os grupos ($p=.025$). Os testes post hoc de Scheffé revelaram que a diferença se situa entre as Ciências Sociais e Humanas ($M=55.96$) e as Expressões ($M=52.25$), sendo a média significativamente mais baixa nestas últimas ($p=.047$).

Quadro 135: Valores da análise da variância

Variáveis	F	gl	p
Práticas de individualização e diferenciação dos processos pedagógicos	0.378	3	.769
Métodos de ensino e aprendizagem	1.575	3	.196
Gestão das actividades de ensino e aprendizagem na sala de aula	1.928	3	.126
Técnicas e modalidades de avaliação	3.161	3	.025

H7 - *As opiniões dos docentes sobre os processos de individualização e diferenciação pedagógica estão significativamente relacionadas com a idade.*

Verifica-se através da matriz de correlações (quadro 13) que a associação estabelecida na hipótese acima se constata, tal como previsto, de forma significativa ($r_{(OEA, Idade)} = .225$, $p=.001$), sendo a hipótese validada. Significa que quanto maior é a idade maior a tendência para os professores terem uma opinião favorável à individualização e diferenciação pedagógica.

H8 - *As opiniões dos docentes sobre os processos de individualização e diferenciação pedagógica estão significativamente relacionadas com o tempo de serviço.*

No que respeita a esta última hipótese, a correlação encontrada entre as variáveis foi significativa ($r_{(OEA, TS)} = .219$, $p=.001$). Neste sentido, a hipótese é corroborada, significando, tal como na anterior, que a opinião dos professores é tanto mais favorável à individualização e diferenciação pedagógica quanto mais elevado é o seu tempo de serviço.

Finalmente, no que concerne aos três itens do grupo cinco cujas correlações item-total, se revelaram bastante problemáticas, tendo sido retirados da análise, tal como foi

referido na interpretação referente ao quadro 5, constata-se que, relativamente ao item *p*) *A utilização de estratégias de aprendizagem cooperativa é benéfica para o sucesso de todos os alunos*, 144 dos 238 respondentes seleccionaram os valores mais altos da escala para responderem, sendo que relativamente ao item *q*) *As diferenças entre os alunos podem ser aproveitadas como recurso para o ensino e aprendizagem*, os valores obtidos apontam para 157 dos docentes ter escolhido, também, os valores mais altos da escala para manifestar a sua opinião. Estes dois itens apresentam respectivamente, os seguintes valores em termos de médias e desvios-padrão ($M=3,65$, $DP=,728$ e $M=3,68$, $DP=,680$). Quanto ao item *w*) *O professor é responsável pela aprendizagem de todos os alunos nas suas aulas*, só 130 docentes assinalaram os valores mais altos da escala, repartindo-se as restantes respostas pelos outros pontos da escala. No que concerne às médias e desvios-padrão obtiveram-se valores na ordem de ($M=3,52$, $DP=1,039$).

O questionário utilizado incluía, ainda, três perguntas abertas, distribuídas pela primeira e segunda parte do mesmo. Dada a tipologia das respostas dadas, essencialmente breve, não foi utilizado nenhum programa específico de análise de conteúdo. Contudo realizámos uma análise das respostas dos docentes que, também, foi vertida na parte, deste estudo, que se ocupa da discussão e interpretação dos resultados.

De uma forma resumida, constatamos que em relação à necessidade de fazer formação na área das metodologias de ensino e aprendizagem (questão 12.1), a maioria dos docentes afirmaram a importância da formação em termos de actualização e para responder à diversidade de características dos alunos. Todavia, é referido por alguns docentes que a formação, nestas áreas, é usualmente muito teórica e não corresponde às suas necessidades.

A questão 14, também, incluída na primeira parte do questionário versava a homogeneidade e heterogeneidade das turmas e solicitava-se aos docentes que tecessem algumas considerações sobre o tema. Assim, a maioria dos docentes considerou que as turmas que leccionavam eram heterogéneas, por incluírem alunos com ritmos de aprendizagem, proveniências socioeconómicas e culturais e postura perante a escola bastante diversas. Constatou-se, recorrentemente, a referência à necessidade de diminuir, tornar mais lento o ritmo de ensino, devido à heterogeneidade dos alunos, associada à ideia que os bons alunos são prejudicados nestes grupos. Um número reduzido de professores enquadrou a heterogeneidade do grupo como recurso, enriquecimento e factor importante de socialização.

Na questão 3.2.1., incluída no terceiro grupo da segunda parte do questionário, solicitava-se aos docentes que explicitassem os obstáculos/razões que impediam que a sua acção educativa se orientasse no sentido da gestão diferenciada das actividades de ensino e aprendizagem na sala de aula. Constatou-se pelas respostas obtidas, apesar de serem em número reduzido, que aqueles professores consideram não ser possível individualizar as actividades de ensino e aprendizagem. A referência ao facto que a atenção individualizada a um aluno, em particular, prejudica os restantes e potencia o surgimento de situações de indisciplina, afigurou-se uma constante.

Ao longo deste capítulo, procurou-se concretizar a apresentação dos resultados obtidos. Neste sentido, foram realizadas, na parte inicial, as análises descritivas referentes à primeira parte do questionário e as estatísticas descritivas quantitativas. Numa segunda fase, apresentou-se o teste das hipóteses de investigação, mediante a utilização dos testes estatísticos de correlação de Pearson e o teste t de comparação de médias, tomando em linha de conta as características do plano de investigação seleccionado.

Realizou-se, ainda, uma breve abordagem aos aspectos relevantes inscritos nas repostas às questões abertas, incluídas no questionário utilizado.

Capítulo V

Discussão dos resultados

Este capítulo final, de cariz essencialmente interpretativo, pretende sumariar e discutir os resultados obtidos no estudo empírico, à luz das reflexões e da revisão da literatura, levadas a cabo nos dois primeiros capítulos. Neste sentido, tendo os objectivos deste estudo e as hipóteses de investigação testadas como núcleo orientador e subjacente a todo o trabalho de investigação, iniciamos este capítulo com a apresentação e discussão dos resultados que nos parecem mais relevantes.

As sugestões sobre algumas implicações educativas e as limitações deste estudo são referidas no ponto seguinte. Finalmente, apontam-se sugestões consideradas pertinentes para a prossecução de futuras investigações.

5.1. Síntese, interpretação e discussão dos resultados

No que concerne à primeira hipótese testada, constatou-se que as opiniões dos docentes sobre os processos de individualização e diferenciação pedagógica não se encontram relacionadas com práticas correspondentes, tal como são referidas pelos professores, quer considerando as práticas de individualização e diferenciação dos processos pedagógicos como um todo ($r_{(OEA, PIDPP)} = -.076, p = .243$), quer tomando como elemento de análise as suas subescalas, ou seja, os métodos de ensino e aprendizagem, ($r_{(OEA, MEA)} = -.028, p = .667$), a gestão das actividades de ensino e aprendizagem na sala de aula e as técnicas e modalidades de avaliação ($r_{(OEA, TMA)} = .055, p = .400$). Neste sentido, a hipótese 1 - *as opiniões dos docentes sobre os processos de individualização e diferenciação pedagógica encontram-se significativamente associadas às suas práticas de diferenciação dos processos pedagógicos* não é validada.

Embora, à partida, esperássemos reunir evidência para a hipótese formulada, numa tentativa de compreender o resultado encontrado, e reconsiderando a literatura revista na componente teórica, julgamos que uma via bastante plausível de interpretação reside na alusão, por parte de diversos autores (e.g., Cortesão, 2001; Perrenoud, 2001, 2005a, 2005b; Day, 2001; César 2003; Roldão, 2003b, 2007) e resultados de estudos (Roldão, 2003a; Alves, 2004; Ferreira, 2006, 2007), a que existe uma diferença considerável entre o discurso inovador dos professores (frequentemente impregnado pela linguagem inscrita nos normativos que vão apontando as tendências actuais da investigação, na área das Ciências da Educação) e as práticas que, efectivamente, concretizam nas salas de aula.

Especificando melhor, as concepções que os professores apresentam, sendo tributárias de múltiplos cenários e proveniências diversas, entre as quais o discurso normativo e, eventualmente, da formação contínua, aproximam-se daquilo que é esperado e adequado em determinada época, mas ficam, muitas vezes, confinadas ao plano discursivo, reflectindo-se raramente na acção.

Numa análise mais minuciosa de alguns dados descritivos, relativamente a itens do primeiro grupo do instrumento de recolha de dados, que abordava a Planificação das Actividades, verificou-se que os itens f) e e) relacionados, respectivamente, com *o diálogo com os alunos acerca da planificação preparada para a turma* e com *a participação dos alunos na determinação dos objectivos de aprendizagem a atingir* (os quais encerram procedimentos promotores da participação dos alunos na determinação de objectivos de aprendizagem e, como tal, de individualização, ao invés da usual definição daqueles, para todos os alunos, emanada do professor), apresentam os valores médios mais baixos daquele subgrupo (M=3,06) (M=3,41), uma vez que em todos os outros itens obtiveram-se médias que se aproximam bastante ou superam o valor 4 (quadro 9).

Todavia, se compararmos estes resultados com os obtidos na resposta ao item t) *Os alunos devem ser actores na avaliação e discussão da sua própria aprendizagem*, incluído no grupo que elenca as Opiniões sobre o Ensino e a Aprendizagem, verificamos que 88,2% dos docentes (210, dos 234 respondentes) seleccionaram os valores mais altos (4 e 5) da escala de resposta.

Assim, a referência recorrente, por vários autores (e.g., Barroso, 2003; Cortesão, 2001; Perrenoud, 2001, 2005a; César 2003; Roldão, 2003b, 2007), a práticas pedagógicas dos professores que evidenciam uma esmagadora uniformidade, apesar das sucessivas reformas e dos discursos renovados e inovadores dos docentes, que incluem a forma de transmissão do saber, os procedimentos de avaliação e, inevitavelmente, a gestão das actividades e do espaço na sala de aula reúnem, em nosso entender, apoio com os dados empíricos que obtivemos neste nosso estudo.

Neste contexto, e continuando a basear-nos em estatísticas descritivas, ao nível dos Métodos de ensino e aprendizagem, o item d) *aulas expositivas com realização de exercícios de consolidação* recolheu um valor bastante alto (M=3.78), enquanto, em contrapartida, os itens relacionados com a *utilização de portefólios centrados na aprendizagem, planos individuais de trabalho, trabalho individualizado e autónomo para os vários alunos da turma e, por fim, com a aprendizagem auto-regulada pelo aluno* [q) l),

r) e u)], obtiveram das médias mais baixas desse subgrupo (respectivamente, 2,43; 3,00; 3,21; 3,28). Por seu turno, as formas de organização do espaço, potencialmente, mais propiciadoras de interações entre os alunos e entre estes e o professor, indicadas nos itens b) *Mesas em U* e d) *Espaços diversificados (cantos com computadores, espaço para trabalho individual, em grupo)*, do grupo três, colheram valores de utilização baixos (M=2,03) e (M=2,30), não chegando ao ponto mediano da escala, nos sujeitos da nossa amostra.

Os valores referenciados podem enquadrar-se na ideia defendida por Barroso (2003) e apontada pelos restantes autores citados, no sentido da permanência de uma pedagogia transmissiva e colectiva que se propaga às metodologias de avaliação, com efeitos constrangedores na gestão diferenciada das actividades na sala de aula.

Assim, no que concerne ao último aspecto, abordado no subgrupo 3.2. do questionário, destacamos os valores obtidos nos itens b) *Desenvolve actividades diferentes e simultâneas, na sala de aula, tendo em conta os diferentes níveis de conhecimentos dos alunos?* (M=3,26), d) *Cria tarefas diferenciadas para alunos com ritmos de aprendizagem diferentes?* (M=3,27) e, finalmente, o item e) *Organiza actividades cooperativas de aprendizagem com explicitação de papéis e responsabilidades de cada interveniente?* (M=3,27), que apontam para dificuldades de operacionalização de actividades de ensino e aprendizagem indiciadoras de diferenciação, na sala de aula, uma vez que não chegam a alcançar o valor 4. Ao mesmo tempo, pontuam com valores mais elevados de utilização, estratégias de organização e gestão das actividades, na sala de aula que, apesar de denotarem alguma atenção à diversidade dos alunos, não colidem com o método expositivo e com a organização tradicional da aula, entre as quais salientamos o item i) *Combina diversas dinâmicas de trabalho de forma a ir ao encontro dos vários estilos de aprendizagem dos alunos?* (M=3,73) e o item j) *Utiliza materiais e recursos diversificados de forma a responder às necessidades e estilos de aprendizagem diferenciados dos alunos?* (M=3,85). Estes resultados vão de encontro ao estudo de Roldão (2003a), o qual sustenta que, malgrado a nível discursivo os professores defenderem a diferenciação, a nível da prática reproduzem, com pequenos ajustamentos, as práticas uniformistas e as rotinas instituídas.

No que concerne às Técnicas e modalidades de avaliação, salientamos os valores médios evidenciados nos itens e), j), m) e n), com as redacções seguintes: *Testes baseados nas metas propostas para o ano de escolaridade* (M=4,16); *Avaliação formativa, no final*

de cada unidade de ensino (M=4,18); Avaliação diagnóstica (M=4,31) e Auto-avaliação (M=4,69) que parecem apontar para um quadro de avaliação formativa pontual de regulação retroactiva (Allal, 1986) que traduz, usualmente, os procedimentos utilizados e decididos pelo professor para conduzir o aluno ao cumprimento dos objectivos previamente estabelecidos e, também, apontado nos estudos de Barreira (2001, 2002), Ferreira (2006, 2007) como avaliação formativa pontual.

A participação do aluno no processo de aprendizagem no sentido da sua auto-regulação, quer através da interacção entre este e o professor, quer através da capacitação do aluno para a auto-avaliação, mediante uma prática diária, constituem-se como ingredientes fundamentais da avaliação contínua de regulação interactiva, ou avaliação contínua permanente, referidos por vários autores (e.g., Allal, 1986; Alves, 2004; Barreira, Boavida e Araújo, 2006; Ferreira, 2006, 2007), que parecem não se verificar, de forma persistente, nas práticas dos docentes que compõem a nossa amostra. Deste modo, verificou-se que os itens f) e e) do subgrupo Planificação do ensino, referentes à planificação das disciplinas/áreas, que se prendem, com *o diálogo com os alunos acerca da planificação preparada para a turma* e com *a participação dos alunos na determinação dos objectivos de aprendizagem* apresentam os valores médios mais baixos do subgrupo (M=3,06) (M=3,41), uma vez que em todos os outros itens obtiveram-se médias que se aproximam bastante ou superam o valor 4.

Por seu turno, os itens relacionados com a utilização de *portefólios centrados na aprendizagem, planos individuais de trabalho, trabalho individualizado e autónomo para os vários alunos da turma* e, por fim, com a *aprendizagem auto-regulada pelo aluno* [q) l), r) e u)], obtiveram das médias mais baixas do subgrupo Métodos de ensino e aprendizagem (respectivamente, 2,43; 3,00; 3,21; 3,28).

Acresce que, de entre as várias possibilidades de diferenciação, em termos de testes, propostas neste grupo do questionário, os docentes tendem a utilizar com frequência, os procedimentos de avaliação inscritos no item f) *a realização de testes diferenciados para alunos com necessidades educativas especiais* (M=4,15), enquanto os itens g), *Testes baseados nos objectivos programados para cada aluno*, i) *Testes baseados nos objectivos programados para pequenos grupos, da turma* e o item k) que se reportava à utilização de portfólios obtiveram, respectivamente (M=3,17; M=2,80; M=2,23), ou seja, valores que indiciam um recurso menos frequente a estes procedimentos. Tais resultados podem ser associados à questão da diferenciação ligada ao reconhecimento da diferença

institucionalizada, no caso, os alunos com necessidades educativas especiais, protegida por uma legislação que aponta a possibilidade de alteração dos instrumentos de avaliação, enquanto as outras diferenças se incluem na amálgama da heterogeneidade comumente referida e aceite como real, no discurso dos professores e nem sempre atendida em termos de práticas. A propósito, referimos alguns aspectos da apreciação que realizámos às respostas da questão aberta (14), proposta aos docentes na primeira parte do questionário, acerca da homogeneidade e heterogeneidade das turmas que leccionavam. Assim, dos 104 docentes que responderam a esta questão, 95 optaram, claramente, por considerar que as turmas que leccionavam primavam pela heterogeneidade, classificada em termos de diferentes ritmos de aprendizagem, proveniências socioeconómicas e culturais, bem como da postura perante a escola, entendida como facilitador ou não do empenho e sucesso. No último caso, o desinteresse e falta de empenho foram, geralmente, associados a proveniências socioeconómicas e culturais mais adversas e a famílias menos estruturadas. Torna-se, também, recorrente, a referência à necessidade de o ritmo do ensino ter de ser mais lento devido à heterogeneidade dos alunos, associada à ideia que os bons alunos são prejudicados nestes grupos. Esta vertente do discurso dos docentes pode ser associada ao *daltonismo cultural* (Cortesão, 2001, 2003), normalmente, penalizador da diferença.

A dificuldade em gerir grupos heterogéneos é, também, assinalada por 51 sujeitos, enquanto, somente 11 indiciam uma postura de potenciação da heterogeneidade enquanto recurso, enriquecimento do grupo e factor importante de socialização, na linha das referências de Ainscow (1997) e Morgado (2003).

As opiniões em que ressaltam as dificuldades de gestão das diferenças inscrevem-se, também, nos resultados obtidos nos itens a) *O apoio a alunos com dificuldades na aprendizagem deve ser feito, individualmente, fora da sala de aula* (M=3,49), b) *É muito difícil trabalhar, na sala de aula, com alunos com necessidades educativas especiais* (M=3,62) e c) *Um professor dificilmente consegue individualizar o ensino, na sala de aula* (M=3,42), do grupo cinco do questionário. Do mesmo modo, as respostas à questão aberta, do grupo três, em que era solicitado ao docente que explicitasse os obstáculos/razões que impediam que a sua acção educativa se orientasse no sentido da gestão diferenciada das actividades de ensino e aprendizagem na sala de aula, foram coincidentes com as dificuldades apontadas pelos professores, nos itens acima referidos. Assim, 13 dos 21 docentes que responderam a esta questão, afirmam que não é possível individualizar as actividades de ensino e aprendizagem, dado que a atenção individualizada a um aluno,

prejudica os outros e predispõe à indisciplina dos restantes, o que pode denotar uma gestão da aula centrada no trabalho do professor, em consonância com os resultados obtidos nos restantes itens grupo três do questionário¹¹⁶.

As referências explícitas à diminuição de alunos por turma, como factor facilitador e imprescindível para a concretização da individualização e diferenciação das actividades de ensino e aprendizagem, na sala de aula, são comuns a 6 dos 21 docentes que responderam à mesma questão. Salientamos, a propósito, o facto de 56,3% das turmas leccionadas pelos professores que faziam parte da nossa amostra integrarem até 20 alunos (como número máximo) o que, tendo em linha de conta os resultados obtidos em relação à utilização de processos de individualização e diferenciação pedagógica, através do teste da primeira hipótese da nossa investigação, apontam no sentido dos estudos de Shapson et. al. (1980), referenciados por Morgado (2003), que evidenciam repercussões mais significativas da dimensão do grupo ao nível das atitudes e expectativas e menos significativas nos métodos utilizados pelos professores, reforçando, portanto, que os professores não modificam necessariamente as suas estratégias ao trabalharem com grupos pequenos.

No que concerne à segunda hipótese (*a planificação colaborativa do ensino e da aprendizagem está significativamente associada à utilização de práticas de individualização e diferenciação pedagógica*), constatou-se que as duas variáveis se encontram, de facto, significativamente associadas, quer considerando a variável geral ($r_{(TC, PIDPP)} = .538, p < .001$), quer as subescalas ($r_{(TC, MEA)} = .498, p < .001$; $r_{(TC, GAEA)} = .474, p < .001$; $r_{(TC, TMA)} = .366, p < .001$), corroborando-se a hipótese.

A importância da colaboração entre docentes como vector de melhoria das práticas, afigura-se como uma ideia defendida, de uma forma quase consensual, por um leque variado de autores e reforçada pelos estudos de Ainscow (1997) e Fraga (2008) que realçam os ganhos que o trabalho colaborativo possibilita na atenção à diversidade e na disponibilização e utilização de práticas tendencialmente diferenciadoras.

Por sua vez, Venâncio e Otero (2003), fazendo referência aos estudos de Purkey e Smith (1993), apontam a planificação em equipa e as boas relações colegiais como uma das variáveis processuais que contribuem para a eficácia das escolas, relacionáveis com a

¹¹⁶ Transcrevemos algumas respostas dos docentes quanto à possibilidade de individualização das actividades de ensino e aprendizagem “O trabalho individualizado não é possível porque os outros alunos não, permitem com o mau comportamento, quando o professor “deixa” de estar com a turma” (26). “É impossível estar com tarefas diferentes entre alunos e dar respostas de qualidade aos alunos”(89).

utilização de práticas de ensino favoráveis e estimulantes da participação dos alunos, na definição dos objectivos e planificação dos seus ritmos de aprendizagem. O trabalho colaborativo dos professores é, ainda, associado por César (2003) à reflexão sobre as práticas e à implementação dos princípios da inclusividade, na decorrência de projectos de investigação-acção, com alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundário.

A identificação de associações significativas entre a utilização de processos de individualização e diferenciação dos processos pedagógicos e a idade e o tempo de serviço dos docentes (terceira e quarta hipóteses) não se verificou. No que concerne à idade, tendo em atenção os valores obtidos ($r_{(PIDPP, Idade)} = -.057$, $p = .401$), a relação pode considerar-se nula. O mesmo resultado foi encontrado entre a primeira variável e o tempo de serviço dos professores ($r_{(PIDPP, TS)} = -.045$, $p = .514$), não se apoiando, por isso, ambas as hipóteses.

Neste contexto, convém salientarmos que a média de idades e de tempo de serviço dos docentes da nossa amostra se situa, respectivamente, nos 43 (42,66) e 18 (18,20) anos e que a maioria dos docentes (78,7%) são professores do quadro de escola ou de zona pedagógica, o que implica uma situação profissional estável e, em princípio, uma opção clara pela docência. Deste modo, grande parte dos sujeitos da nossa amostra situam-se na fase de diversificação e questionamento, entre o 7.º e o 25.º ano de carreira, enunciada por Huberman (1995). Esta fase com características diversificadas pode integrar a diversificação de experiências, nomeadamente, a nível pedagógico, o envolvimento em projectos, a contestação de algumas reformas institucionais e, também, sensivelmente no período que se situa entre o 15.º e o 25.º anos de ensino, o questionamento ou pôr-se em questão, no qual se verifica, segundo Huberman (1995) que reconhece a individualidade dos processos de vivência de uma carreira, uma tendência, para o desenvolvimento gradual de uma sensação de rotina, sem que os professores passem por uma actividade inovadora expressiva. Esta perspectiva de desenvolvimento da carreira dos professores poderá explicar os resultados encontrados no teste das variáveis idade e tempo de serviço relativamente à utilização de processos de individualização e diferenciação dos processos pedagógicos, dado que estes apelam, tendencialmente, para uma postura aberta à mudança e à inovação.

Barreira (2001), no seu estudo sobre avaliação das aprendizagens e atitudes dos docentes perante o modelo de avaliação do ensino básico, aponta a existência de alguma resistência por parte dos docentes mais antigos à mudança e aos projectos inovadores,

malgrado apresentarem atitudes mais favoráveis relativamente ao referido modelo de avaliação.

Num estudo sobre a receptividade à inovação, com docentes dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundário do concelho de Viseu, realizado por Cardoso (1999) não foram encontradas correlações significativas entre a variável tempo de serviço e a receptividade à inovação.

No que diz respeito à *utilização de processos de individualização e diferenciação pedagógica, considerando a variável sexo* (hipótese cinco), verificaram-se diferenças significativas, quer relativamente à variável geral em que se obtiveram os seguintes valores na média masculina (M=144.75, DP=17.54) e (M=153.86, DP=15.94) na média e desvio padrão femininos, quer nas três subescalas. Estes resultados, embora não sejam dos mais frequentes na literatura, vão de encontro às conclusões do estudo de Fraga (2008), quando refere que as mulheres tendo uma atitude mais positiva face à educação inclusiva, apontam mais medidas para melhorar as práticas de diferenciação e individualização e tendem a atribuir importância significativa à mudança das práticas encetadas pelo próprio professor. A nossa experiência profissional corrobora este resultado dado que, usualmente, são as mulheres que utilizam mais práticas de diferenciação pedagógica, no sentido de um atendimento adequado à diversidade de alunos que têm nas suas aulas, e, também, são mais receptivas às possibilidades de introdução de mudanças nas suas práticas.

Relativamente à hipótese seis (*As práticas de individualização e diferenciação dos processos pedagógicos variam em função das áreas de leccionação dos docentes*) constatou-se que não existem diferenças significativas entre os grupos considerados (Matemática e Ciências Experimentais; Línguas; Ciências Sociais e Humanas e Expressões) correspondentes à actual organização dos departamentos curriculares. A excepção foi encontrada no âmbito das Técnicas e modalidades de avaliação, em que os docentes das áreas das Ciências Sociais e Humanas revelam predisposição para a utilização de procedimentos avaliativos que vão de encontro à utilização de práticas de individualização dos processos pedagógicos (M=55.96), sendo que os docentes da área das Expressões apresentam médias significativamente mais baixas (M=52.25). O estudo de Barreira (2001), aponta para o facto de os professores das áreas das Letras e Humanísticas apresentarem atitudes mais favoráveis relativamente ao modelo de avaliação do ensino básico decorrente da publicação do Despacho Normativo n.º 98-A/92 e do Despacho

Normativo n.º 30/2001. Contudo, associa aquela atitude, também, aos docentes da área das Artes/Expressões.

Por seu turno, Alves (2004, p. 25), refere que no que concerne às suas práticas avaliativas os professores de Letras/Humanidades “mostram-se mais próximos da avaliação sumativa”.

Na diversidade de resultados obtidos nos diversos estudos enunciados não serão, eventualmente, de escamotear aspectos ligados com a *cultura de escola*, as práticas de trabalho colegial e de colaboração existentes na organização e o seu grau de consolidação, entre outros.

No tocante às hipóteses sete e oito (*As opiniões dos docentes sobre os processos de individualização e diferenciação pedagógicas estão significativamente relacionadas com a idade e o tempo de serviço*) constatou-se, de facto, a existência de associações significativas ($r_{(OEA, Idade)} = .225, p=.001$; $r_{(OEA, TS)} = .219, p=.001$) entre estas variáveis, significando que uma idade e tempo de serviços mais elevados indiciam uma maior tendência, por parte dos professores, para manifestarem uma opinião favorável à individualização e diferenciação pedagógicas.

Do mesmo modo, Barreira (2001) refere que, relativamente ao modelo de avaliação objecto do seu estudo, os docentes mais antigos pareciam evidenciar atitudes mais favoráveis e maior motivação.

No seu estudo, Alves (2004) referencia que as concepções dos professores são construções individuais que sofrem a influência de uma multiplicidade considerável de factores, nos quais se integram a experiência pedagógica e profissional remetendo, ainda, para a influência do discurso oficial que impregna as concepções dos professores, independentemente, das suas práticas. Pese embora o “distanciamento afectivo” e o “conservantismo” (Huberman, 1995) que podem ocorrer, à medida que a idade e a carreira avançam, a evolução da carreira é acompanhada e subsidiária de processos de reflexão (Gonçalves, 1995), eventualmente, potenciadores da exibição de opiniões mais favoráveis à atenção à diversidade.

Ainda, no âmbito das opiniões sobre o ensino e a aprendizagem constata-se, inversamente, que a frequência de acções de formação está negativamente associada à diferenciação pedagógica ($r_{(OEA, HF)} = -.183, p=.049$). Estes resultados, embora traduzam uma relação de baixa magnitude e sejam provenientes de apenas 120 sujeitos, vão de encontro às opiniões de Day (2001), Boavida e Barreira (2003) e Veiga Simão et al. (2009)

e aos estudos de Estrela (2002), quando referem que os efeitos da formação podem sentir-se, eventualmente, ao nível das atitudes do professor mas que, nem sempre, se traduzem na alteração das práticas.

Chocarro, Gonzalez-Torres e Sobrino (2007), ao realizarem uma análise de estudos recentes sobre a falta de correspondência entre as ideias dos professores e as suas práticas reforçam a ideia sobre a falta de consonância entre a formação de professores, ou melhor, o tipo de formação habitual e as suas necessidades. Salientam que a formação tendencialmente informativa não permite “a reflexão sobre o conhecimento em função da problemática real da aula” (p. 90). Sustentam, por isso, que a formação docente se oriente no sentido da mudança conceptual e não, meramente, na assimilação de conhecimentos e práticas estabelecidas. Advogam, ainda, a construção de uma relação de colaboração entre docentes e entre estes e os investigadores, de molde a que a investigação e a construção de conhecimento se faça com os professores.

Na mesma linha, se situam os estudos de Timperley e Alton-Lee (2008) e Oliveira (2009) apontando, também, a necessidade de uma transformação da formação contínua de professores.

Por seu turno, Black e Wiliam (2001) consideram que as mudanças fundamentais em educação são lentas reafirmando a importância de programas de desenvolvimento profissional dos professores baseadas e sustentados por “boas práticas”(p. 2).

5.2. Implicações do estudo

Os resultados do presente estudo permitem equacionar, com clareza, a questão, amplamente reportada na literatura, particularmente no que toca aos docentes, acerca das formas de resposta que, na prática, são dadas à diversidade de públicos que acedem às nossas escolas. Deste modo, os resultados obtidos vão no sentido da consideração da diferença entre os discursos positivos dos professores acerca da diferenciação pedagógica e as suas práticas, na sala de aula, tal como referenciámos, nos capítulos anteriores, apoiados na revisão da literatura. Neste contexto, a afirmação, pelos professores participantes no nosso estudo, da heterogeneidade dos seus alunos e dos grupos que leccionam, coloca como desafios inadiáveis à instituição escolar e aos seus profissionais a necessidade de mudanças organizacionais no sentido de responder, adequadamente, às necessidades dos

públicos que serve e minimizar os efeitos das desigualdades sociais, económicas e culturais.

Neste sentido, evidencia-se a necessidade de os docentes enveredarem por metodologias de ensino e aprendizagem que potenciem a interacção entre os alunos e o professor e entre aqueles e os seus pares, no sentido da promoção e desenvolvimento de estratégias de auto-regulação da aprendizagem, como sendo um dos caminhos a trilhar (Silva, 2004).

A opção por contextos de aprendizagem activos, envolvendo a manipulação, a experimentação e a descoberta e propiciadores de aprendizagens significativas, em que as experiências dos alunos (escolares e não escolares), as motivações e interesses, bem como o nível de funcionamento são tidos em atenção (Morgado, 2001), implicam, geralmente, a utilização consequente de estratégias de aprendizagem cooperativa, de tutoria entre pares, de planos de trabalho individual, de contratos pedagógicos/didáticos individualizados, de resolução de situações-problema e investigação, entre múltiplas possibilidades de organização do trabalho escolar, tal como salientam diversos especialistas (e.g., Freitas e Freitas, 2003; César, 2003; Morgado, 2004; Baudrit, 2009).

Subjacente a esta transformação do papel do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem estará, certamente, o trabalho colaborativo (César, 2003) e a perspectiva de entendimento das diferenças como um recurso para o engrandecimento e aprofundamento do processo educativo e de desenvolvimento em termos globais da sociedade (CNE, 2001). A atenção à diversidade e a necessária individualização e diferenciação dos processos pedagógicos, deverá ter como pano de fundo o desenvolvimento da colaboração entre os alunos e das suas competências sociais, em termos do *aprender a ser* e do *aprender a viver em comum* (Delors et al., 1996). A educação intercultural assume, neste contexto, um papel decisivo na capacitação dos actores para a aceitação e respeito pela diferença e valorização das diferentes culturas, em presença, nos nossos contextos escolares e na prevenção de fenómenos de exclusão social ou da eternização de baixos níveis de escolarização associados às populações imigrantes (Ramos, 2006).

O nosso estudo coloca, ainda, ao nível das práticas organizacionais, a tónica na importância do trabalho colaborativo entre os docentes como elemento facilitador da utilização de práticas de diferenciação pedagógica. A necessidade de aproveitar o potencial desta forma de trabalho, é tanto mais evidente quanto a sua credibilização junto dos

professores, através da experiência, e não por apropriação documental, poderá contribuir para a contaminação do trabalho na aula e com os alunos.

Intrinsecamente relacionado com a questão anterior, o papel reduzido que a formação contínua parece ter na alteração das concepções dos professores, nomeadamente, sobre a temática da diferenciação pedagógica, é aflorado no nosso estudo, sugerindo a falibilidade do modelo transmissivo e descontextualizado que tem sido preponderante ao nível da formação contínua de professores (Alarcão, 1996; Estrela, 2001). Na mesma linha da opinião e de estudos de autores representativos nesta área, assinalados nos capítulos anteriores, abordámos, como implicações ao nível da planificação das políticas de formação de docentes, a necessidade de uma reformulação dos processos de formação contínua, na procura de uma sincronização entre reformas educativas e formação de professores (Perrenoud, 2002a), suportada por estudos sobre o impacto da formação, cuja pertinência se destaca como objecto de futuras investigações.

A um nível mais global e, por via indirecta, os resultados do nosso estudo permitem, também, colocar a questão do efeito das orientações da tutela e inscritas nos normativos, nas práticas dos docentes, nomeadamente, no que se refere à necessidade de atenção à diversidade e de diferenciação e individualização dos processos pedagógicos.

5.3. Limitações do estudo e recomendações para investigações ulteriores

Convirá, nesta fase, tecer algumas considerações acerca das limitações deste estudo e que se prendem, em primeiro lugar, com a validade externa e com a impossibilidade de generalização dos resultados a uma população mais vasta, em função do processo utilizado para a constituição da nossa amostra e descrito no terceiro capítulo.

Contudo, convém salientar que os resultados obtidos na nossa investigação vão de encontro aos apresentados noutros estudos que versam as mesmas temáticas e com população idêntica, em termos de níveis de ensino.

No que concerne a outra limitação do nosso estudo, referenciamos o instrumento de medida construído, por nós, com base na revisão da literatura. Apesar da aplicação do pré-teste, a um grupo reduzido de sujeitos da população em causa (cujo objectivo era avaliar a compreensibilidade dos itens), não ter resultado nenhuma alteração digna de registo, tal estudo é claramente insuficiente em termos da averiguação das suas qualidades

psicométricas. Neste sentido, afigura-se necessária a revisão e aperfeiçoamento de alguns itens, da sua estrutura, bem como uma análise mais vinculada dos grupos referentes à *Planificação do ensino e Técnicas e modalidades de avaliação*. Há, assim, necessidade de realização de análises mais completas e profundas às características psicométricas do instrumento de recolha de dados, de modo a potenciar as suas possibilidades de utilização em futuras investigações.

O recurso concomitante a outras técnicas de recolha de dados, nomeadamente, a observação directa e a entrevista, teriam sido complementos importantes na recolha de informação, que poderiam obstar aos eventuais efeitos decorrentes da desiderabilidade social. Todavia, os limites temporais deste estudo não possibilitaram a sua utilização.

Consideramos, no entanto, que tais procedimentos permitirão, em investigações ulteriores, uma maior clarificação do papel das variáveis em estudo, nesta investigação.

A atenção aos processos de apropriação do *saber profissional* pelos professores em início de carreira, também se poderá afirmar como uma via de investigação pertinente, ao nível do conhecimento do processo de construção das suas práticas. Finalmente, a opção por um estudo abrangente, em termos de temáticas envolvidas, fruto da nossa observação e reflexão sobre as práticas docentes, suportadas pela revisão da literatura, implicou que a quantidade de informação disponibilizada e repartida por várias áreas da acção docente, representasse dificuldades acrescidas no tratamento e interpretação dos dados, tendo em atenção as limitações temporais e a natureza deste trabalho de investigação.

Malgrado as limitações enunciadas, consideramos que o nosso estudo aponta, de forma muito pertinente, um conjunto de caminhos para novas investigações, bem como importantes vias de reflexão para todos quantos se encontram envolvidos em missões educativas.

Conclusão Geral

“O facto de ensinar os nossos semelhantes e de aprender com os nossos semelhantes é mais importante para o estabelecimento da nossa humanidade que qualquer dos conhecimentos concretos que assim se perpetuam ou transmitem”.

(Savater, 1997, p. 29)

Conclusão geral

Na certeza que qualquer projecto de investigação quando concretizado deverá servir para abrir caminho a outros projectos, torna-se fundamental sublinhar os aspectos que nos merecem um destaque especial pelo seu contributo como vias de mudança, quer das práticas dos professores, quer organizacionais e como potenciadores da reflexão de todos quantos se depararem com estas linhas.

Efectivamente, apesar das limitações da nossa investigação, referidas anteriormente, pensamos ter contribuído para corroborar os estudos que apontam no sentido de uma diferença significativa entre os discursos inovadores e de defesa da diferenciação pedagógica, preconizados pela maioria dos docentes, e as características uniformizadoras e transmissivas das suas práticas.

A persistente distância entre o discurso e a prática, na qual se entrevê a resistência à inovação e o apego a rotinas securizantes, parece poder enraizar-se, entre outros aspectos,

na desvalorização das contínuas reformas pensadas e conduzidas pelas sucessivas equipas ministeriais, sem que os actores sociais ou os seus representantes sejam envolvidos (Perrenoud, 2002a). Assim, no momento de aplicar a reforma, malgrado a profusão discursiva e normativa que a antecede, falta, muitas vezes, a necessária cooperação dos protagonistas da sua aplicação na escola, os professores. Os processos de imposição podem, assim, ser bloqueadores da solidarização dos docentes, com as decisões emanadas da tutela o que, em última instância, retirará uma parte substancial do sentido à reforma. Do mesmo modo, algumas características sobejamente associadas à profissão docente, nas quais se destaca o trabalho solitário, o desempenho individualista, associado ao ensino de cariz disciplinar (Veiga Simão et al., 2009) e em que a competência do professor resvala, essencialmente, para a aplicação de um programa concebido por instâncias superiores, intensificam a vertente de execução e atrofiam as condições de exercício da responsabilidade e da participação dos professores, na construção das várias fases que compõem o edifício educativo. Deste modo, um dos factores da ineficácia das reformas parece ser a ausência de uma nova concepção ou de uma visão de conjunto, estruturada em torno da multiplicidade e da complexidade dos protagonistas e das actividades envolvidas no sistema educativo. Este cenário de desenvolvimento e envolvimento do trabalho do professor não parece, portanto, propiciador da promoção da reflexão conjunta enquanto vector de transformação das práticas.

Assim, torna-se premente analisar as concepções teóricas que, de forma implícita, subjazem à organização do sistema educativo (Abreu, 2002) e, concomitantemente, às práticas dos professores, dado que para se mudar as práticas instaladas é necessário, primeiramente, alterar as representações, os modos de entender ou as concepções teóricas implícitas acerca da escola e acerca das actividades de ensinar, aprender, motivar e avaliar.

Neste contexto, os resultados obtidos relativamente à influência do trabalho colaborativo, nomeadamente, a planificação colaborativa do ensino e da aprendizagem na utilização de práticas de individualização e diferenciação pedagógica parecem-nos serem indiciadores do caminho a percorrer, nas nossas escolas, tal como tem sido, abundantemente, referido por autores consagrados e mencionados em capítulos anteriores.

De entre as mais-valias associadas ao trabalho colaborativo dos professores destacam-se a rentabilização, pela partilha, das experiências acumuladas, a criação de *redes* de suporte e motivação para a mudança e experimentação de novas práticas (Ainscow, 1995) e a possibilidade que introduz no trabalho dos professores de

questionamento das próprias práticas e das concepções de ensino implícitas que se constituem, muitas vezes, como os entraves à mudança, ancorados, em inúmeros anos de trabalho solitário (César, 2003). Naturalmente que o processo de desenvolvimento profissional dos professores é multifacetado e configura múltiplas facetas e combinações em função do papel que a identidade joga nesse processo. Todavia, a ideia que as práticas colaborativas entre os professores são um factor de desenvolvimento individual e da organização educativa é assinalado, frequentemente, na literatura.

As escolas *que aprendem* e usam, eficazmente, a reflexão sobre as práticas e as finalidades da educação, para construírem uma coerência pedagógica presente nas práticas de todos os agentes envolvidos naquela comunidade, poderão dar passos mais seguros, no sentido da construção da escola inclusiva (César, 2003), que os eternos e imensos batalhadores solitários.

Deste modo, o trabalho colaborativo pode ter efeitos desmistificadores acerca da diferença enquanto obstáculo, obstar à persistência de práticas que, pela sua uniformidade, são penalizadoras da diversidade, e criar condições para a aceitação da diferença não só como um facto, mas como um direito e como uma realidade incontornável, através da partilha de experiências e do desenvolvimento de uma consciência epistemológica, nos profissionais, que potencie a reflexão e a mudanças das práticas individuais e organizacionais.

Pensamos, neste contexto, que a formação de professores terá um papel fundamental, quer no delinear desta matriz colaborativa de trabalho nas escolas, que se pretende tendencialmente alargada a toda a comunidade educativa, quer numa abordagem das problemáticas educacionais que “integre igualmente, a dinâmica da mudança e da diversidade cultural, a multiplicação das alternativas, as pertenças multicategoriais como factor de inclusão, de inovação e de desenvolvimento” (Ramos, 2008, p. 67).

No âmbito da formação de professores realçamos os dados obtidos na nossa investigação que indiciam algum efeito negativo da frequência de acções de formação nas opiniões dos docentes relativamente à diferenciação pedagógica. Pese embora, tal como referimos em capítulos anteriores, o número reduzido de respondentes a esta questão, consideramos que deve ser sublinhada como ponto de partida para a reflexão acerca das práticas de formação contínua de professores.

As opiniões de vários autores e os estudos referenciados, nos capítulos anteriores, tendem a perspectivar a necessidade de uma reorientação das políticas de formação

contínua de professores no sentido de uma adequação da formação aos contextos e da promoção e desenvolvimento de práticas colaborativas, com consequências na melhoria das práticas individuais e da organização. Esta questão das consequências da formação, na transformação das práticas individuais e colectivas, traz a lume os efeitos da formação, no que concerne à transferência dos adquiridos para a prática, bem como a pertinente discussão acerca da necessidade de avaliação do impacto da formação quer a nível do formando, quer da organização em que desenvolve a sua actividade.

Assim, parece óbvio que, em termos de formação de professores se reclame, de forma cada vez mais incisiva, a necessidade e a importância de centrar a formação no contexto, procurando que cada escola construa um projecto coerente e consequente de formação (Veiga Simão et al., 2009). Esta orientação da formação dos professores radica na assunção e valorização da capacidade de construção do conhecimento, de desenvolvimento de competências e da sua profissionalidade, pelos professores, no quadro de um contexto colaborativo com os seus pares.

Todavia, uma das questões contempladas neste novo cenário da formação sugere a necessidade de um acompanhamento prolongado, no tempo, pelos formadores, que permita não só a transferência dos saberes adquiridos, mas a institucionalização das práticas.

Do mesmo modo, na senda da necessidade de consideração da escola como um espaço privilegiado de concatenação entre as políticas educativas e as práticas dos professores, a associação entre uma liderança participada e a construção de Projectos Educativos de Escola, com metas comungadas por toda a comunidade educativa, podem constituir-se, também, como ingredientes facilitadores da mudança das práticas dos docentes e da organização. O papel da liderança como potenciador de culturas orientadas para a aprendizagem e para o desenvolvimento profissional dos professores tem sido salientado por diversos autores (e.g., Veiga Simão et al., 2009).

Consideramos que a construção de um ambiente de partilha, de uma cultura de escola que capacite os membros da instituição a ter consciência de si próprios, das suas acções e permita a definição de linhas orientadoras de acção, terá efeitos positivos nas suas práticas e, nomeadamente, na concretização de processos de diferenciação pedagógica.

Os desafios que a necessidade de atenção à diversidade e à heterogeneidade de públicos coloca aos professores e à organização das escolas são consideráveis e emergem, como se tentou evidenciar ao longo deste estudo, nos vários contextos da actividade docente e da organização escolar.

A construção da equidade educativa é, ainda, uma meta a alcançar, no nosso sistema educativo, quer na sua dimensão relativa à concretização da igualdade de oportunidades, quer na dimensão relativa à inclusão, ou seja, nas formas que as escolas encontram para assegurar a aprendizagem de cada um dos alunos.

É nesta consciência que se fundamentou o nosso trabalho e na convicção que ao professor, em conjunto com os seus pares, os seus alunos e os membros da comunidade, cabe-lhe urdir uma teia cimentada pelos valores da solidariedade, do respeito pela diferença e pluralidade, pois sabemos, tal como César (2003), que todos os percursos de inclusividade têm de ser percursos de muitos, partilhados, pois não se podem confinar a obreiros isolados.

Referências Bibliográficas

Referências Bibliográficas

- Abreu, M. V. (2002). *Contributo para a construção da qualidade na escola*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação.
- Ainscow, M. (1995). Becoming a reflexive teacher. In T. Booth, W. Swann, M. Masterton & P. Potts (Eds.), *Learning for all: Curricula for diversity in education* (pp.171-182). London: Routledge.
- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: Torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang. *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 13-31). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a Educação Inclusiva: Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp.103-116). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996). *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores*. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão* (pp.11-24). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J.(2007). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: Concepções psicopedagógicas e modalidades de avaliação. In L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud (Org.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp.175-210). Coimbra: Livraria Almedina.
- Almeida, L. (1998). Aprendizagem escolar: Dificuldades e prevenção. In L. Almeida & J. Tavares (Org.), *Conhecer, aprender, avaliar* (pp. 51-74). Porto: Porto Editora.
- Alves, M. P. (2004). *Currículo e avaliação: Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Baglieri, S. & Knopf, J. (2004). Normalizing Difference in Inclusive Teaching. *Journal of Learning Disabilities*, 37 (6), 525-529.
- Bairrão, J. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: Subsídios para o sistema de ensino*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Barreira, C. (2001). *Avaliação das Aprendizagens em contexto escolar: Estudo das atitudes dos docentes face ao modelo de avaliação do ensino básico*. Tese de

Doutoramento Não Publicada apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

- Barreira, C. (2002). Atitudes, práticas e necessidades de formação dos professores face à actual teoria da avaliação. Actas do XII Colóquio da AFIRSE/AIPELF - *A formação dos professores à luz da investigação* (pp. 245-255). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Barreira, C., Boavida, J. & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 40 (3), 95-133.
- Barroso, J. (2003). Factores organizacionais da exclusão escolar: A inclusão exclusiva. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 23-36). Porto: Porto Editora.
- Baudrit, A. (2009). *A Tutoria: Riqueza de um método pedagógico*. Porto: Porto Editora.
- Benavente, A. & Correia, A. (1980). *Obstáculos ao sucesso na escola primária*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Bidarra, M. G. (1996). Orientações paradigmáticas na investigação sobre o ensino e formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXX, (3), 133-163.
- Black, P. & Wiliam, D. (2001). *Inside the Black Box: Raising standards trough classroom assessment*. [on-line].[citado em 20/01/2009], disponível em:[http:// weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1pdf](http://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1pdf).
- Boavida, J. (2002). Entre tese e antítese: Contributos para uma síntese educacional. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 36, (1, 2 e 3), 137-149.
- Boavida, J. & Amado, J. (2006). *Epistemologia, Identidade e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Boavida, J. & Barreira, C. (2003). Escala de avaliação do Impacto da formação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 37, (1), 189-214.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Índex para a Inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Sintra: Cidadãos do Mundo.
- Borg, M. (2004). The apprenticeship of observation. *ELT Journal*, Vol. 58 (3), 274-276 [on-line].[citado em 26/07/2009], disponível em: <http://eltxfordjournals.org/cgi/reprint/58/3/274.pdf>.
- Candeias, A.; Nóvoa, A. & Figueira, M. H. (1995). Apontamentos biográficos sobre Adolfo Ernesto Godfroy de Abreu e Lima (1874-1943), Pedagogo e anarquista. In A. Candeias, A. Nóvoa & M. H. Figueira (Eds.), *Sobre a Educação Nova - Cartas de Adolfo de Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)* (pp. 25-41), Lisboa: Educa.

- Capucha, L. (2008). *Educação Especial: Manual de Apoio à prática*. (Prefácio). DGIDC. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cardoso, A., Peixoto, A., Serrano, C. & Moreira, P. (1996). O movimento da autonomia do aluno: Repercussões a nível da supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 63-88). Porto: Porto Editora.
- Cardoso, A. P. (1999). A receptividade à inovação e a formação de professores. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1). [on-line]. [citado em 26/08/2009], disponível em: <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>
- Carmine, E. G., & Woods, J. (2004). Validity. In M. S. Lewis-Beck, A. Bryman, & T. F. Liao (Eds.), *The Sage encyclopedia of social science research methods* (Vol. 3, pp. 1171-1172). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Castilho, G. (1993). *Postmodernidad y education: Valores e cultura de los jóvenes*. Madrid: DYKINSON.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 117-150). Porto: Porto Editora.
- Charlot, B. (2007). Educação e Globalização: Uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sisífo. Revista de Ciências da Educação*, 4, 129-136. [on-line]. [citado em 07/2009], disponível em: <http://Sisifo.fpce.ul.pt>.
- Chocarro, E., Gonzalez-Torres, C., & Sobrino, A. (2007). Nuevas orientaciones en la formation del profesorado para una enseñanza centrada en la promoción del aprendizaje autorregulado de los alumnos. *Estudios sobre Educación*, (12), 81-98.
- CNE (1999). *Parecer sobre crianças e jovens com necessidades educativas especiais*. Lisboa: CNE.
- CNE (2001). *Minorias, educação intercultural e cidadania*. Lisboa: CNE.
- CNE (2007). *Relatório Final do Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: CNE.
- Coménio, J. A. (2006). *Didáctica Magna* (5.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Correia, A. C. (2000). Gestão Flexível do currículo no ensino básico: entre o olhar sobre o umbigo e a caixa de Pandora. In Actas do IX Colóquio da AFIRSE/AIPELF – *Diversidade e diferenciação em Pedagogia* (pp. 65-81). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Educação especial: aspectos positivos e negativos do Decreto-Lei n.º 3/2008* [on-line]. [citado em 05/09/2008], disponível em: <<http://www.educare.pt/educare/Actualidade/Noticia.aspx?contentid=4699FE4BB3CA5929E04400144F16FAAE&opse=1 &channelid=0>>.
- Costa, A.M., Leitão, F., Morgado, J., Pinto, J., Paes, I. & Rodrigues, D. (2006). *Promoção da educação inclusiva em Portugal*. [on-line]. [citado em 16/02/2007], disponível em: <<http://www.malhaatlantica.pt/ecae-cm/ei.pdf>>.
- Cortesão, L. (2001). Acerca da Ambiguidade das práticas multiculturais: Necessidade de vigilância crítica hoje e amanhã. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 49-58). Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. (2003). Cruzando Conceitos. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 57-72). Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. & Fonseca, V. (2002). *Educação cognitiva e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (1992). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.), *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas* (pp. 89-104). Lisboa: Educa.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores*. Porto: Porto Editora.
- De Ketele, J. (2006). Caminhos para a avaliação de Competências. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 40, (3), 135-147.
- Delors, J., & Colaboradores (1996). *Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade: A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'água editores.
- DGIDC (2006). *Reorientação das escolas especiais em centros de recursos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DGIDC (2008). *Educação especial: Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Díaz-Aguado, M. J. (2000). *Educação intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Ding, M., Li, X., Piccolo, D. & Kulm, G. (2007). Teacher interventions in cooperative-learning Mathematics Classes. *The Journal of Educational Research*, Vol. 100 (3), 162-175.

- Dolly, A. (1999). Metacognição e mediação na escola. In M. Grangeat (Coord.), *A metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos* (pp.17-57). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2001). Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, Ano/Vol. 14 (1), 27-48.
- Estrela, M. T. (2002). A Investigação como estratégia de formação de professores. In Actas do XII Colóquio da AFIRSE/AIPELF - *A formação dos professores à luz da investigação* (pp.19-25). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Ferreira, C. (2006). A avaliação formativa vivida pelos professores do 1.º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 40 (3), 71-94.
- Ferreira, C. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, V. (1999). *Insucesso escolar: Abordagem psicopedagógica das dificuldades de Aprendizagem*. (2ª. ed.). Lisboa: Âncora Editora.
- Formosinho, J. (2007). *O Currículo uniforme: pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde: Edições pedagogo.
- Fraga, A. (2008). *Atitudes face à inclusão e colaboração entre professores de educação especial e de ensino regular*. Tese de Mestrado Não Publicada apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da universidade de Coimbra.
- Freitas, L. & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Góis, E. & Gonçalves, C. (2005). *Melhorar as escolas: Práticas eficazes*. Porto: Edições ASA.
- Gonçalves, J. (1995). A carreira dos professores do ensino primário. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 141-170). Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, S. (2008). *Uma via para a democratização das escolas: A pedagogia cooperativa*. [on-line]. [citado em 09/09/2008], disponível em: <http://www.esec.pt/ceps/Susana.pdf>.
- Grácio, S. (1997). *Dinâmicas de escolarização e das oportunidades individuais*. Lisboa: Educa.
- Grangeat, M. (1999). A metacognição, uma chave para aprendizagens escolares bem sucedidas. In M. Grangeat (Coord.), *A metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos* (pp.151-171). Porto: Porto Editora.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hargeaves, A., Earl, L. & Ryan, J. (2001). *Educação para a mudança: Recriando escolas para adolescentes*. Porto Alegre: Artmed.

- Hill, M. & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 141-170). Porto: Porto Editora.
- Jimenez, R. B. (1997). Educação especial e reforma educativa. In R. Bautista (Coord.), *Necessidades educativas especiais* (pp.9-19). Lisboa: Dinalivro.
- Leitão, F. (2000). Aprendizagem Cooperativa e inclusão. In Actas do IX Colóquio da AFIRSE/AIPELF – *Diversidade e diferenciação em Pedagogia* (pp.19-25). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Leite, C. (2006). Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidade da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Currículo sem Fronteiras*, Vol. 6 (2), 67-81. [on-line]. [citado em 10/06/2009], disponível em [www. Curriculosemfronteiras.org](http://www.Curriculosemfronteiras.org).
- Leite, C. (2007). A atenção ao multiculturalismo nas políticas da educação escolar em Portugal. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado & A. F. Moreira (Orgs), *Globalização e (des)igualdades: Desafios contemporâneos* (pp.247-262). Porto: Porto Editora.
- Leite, C., Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos: Novos contextos, novas práticas* (2ª ed.). Porto: Edições ASA
- Leite, C., Gomes, L. & Fernandes, P. (2003) *Projectos Curriculares de Escola e de Turma: Conceber, gerir e avaliar* (5ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Lima, M. P., Vieira, C. M. C., & Oliveira, A. L. (1998). *Metodologia da investigação científica: Cadernos de textos de apoio* (6.ª ed.). Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, NAPFA.
- Machado, F. (1995). Do Perfil dos tempos ao perfil da escola: Portugal na viragem do Milénio. Porto: Edições ASA.
- Madrid, L., Canas, M. & Ortega-Medina, M. (2007). Effects of team competition versus team cooperation in classwide peer tutoring. *The Journal of Educational Research*, Vol. 100 (3), 155-160.
- Maia, C. (1996). Uma ética para o futuro. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXX (3), 165-186.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sisífo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22. [on-line]. [citado em 07/2009], disponível em: [http:// Sisífo.fpce.ul.pt](http://Sisífo.fpce.ul.pt).
- ME (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

- ME (2006). *Plano de acção para a Matemática*. [on-line]. [citado em [27/05/09], disponível em: <http://www.min-edu.pt/np3/66.html>].
- Meyer, J. (2000). Globalização e currículo: Problemas para a teoria em Sociologia da Educação. In A. Nóvoa & J. Schriewer (Eds.), *A difusão Mundial da Escola*, (pp.85-101). Lisboa: Educa.
- Morgado, J. (2001). *A relação pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e diferenciação*. Lisboa: ISPA.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morin, E. (2006). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Newton, R. R. & Rudestam, K. E. (1999). *Your statistical consultant: Answers to your data analysis questions*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Niza, S. (2004). A acção de diferenciação pedagógica na gestão do currículo. *Escola Moderna*, (21), 5.^a série, 64-69.
- Nóvoa, A. (1995). Uma Educação que se diz *Nova*. In A. Candeias, A. Nóvoa & M. H. Figueira (Eds.), *Sobre a Educação Nova: Cartas de Adolfo de Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*, (pp.25-41). Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. Comunicação apresentada na Conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: Parque das Nações 27 e 28 de Setembro. [on-line]. [citado em 07/06/2009], disponível em: <http://escoladosargacalfiles.wordpress.com/2004/05/regressodosprofessoresantonionovoa.pdf>.
- OCDE (2005a). *Teachers Matter: Attracting, Developing and retaining Effective Teachers*. [on-line]. [citado em 07/06/2009], disponível em: www.oecd.org/edu/teacherpolicy.
- OCDE (2005b). *Formative Assessment-Improving Learning in Secondary Classrooms*. OCDE.
- Oliveira, A. (2004). O Professor enquanto facilitador de aprendizagem. *Psychologica*, 523-534.
- Oliveira, A. (2005). *Aprendizagem autodirigida: Um contributo para a qualidade do ensino superior*. Tese de Doutoramento Não Publicada apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Oliveira, A. (2009). *Um olhar de dentro: Perspectivas de professores acerca de necessidades de mudança na escola*. Investigação realizada no âmbito do Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.

- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora
- Perrenoud, P. (2001). Dez novas competências para uma nova profissão. *Pátio. Revista Pedagógica* (17), (8-12). [on-line]. [citado em 20/07/2009], disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_28.html>.
- Perrenoud, P. (2002a). Os sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar: Uma incapacidade mesclada de cansaço. In J. B. Duarte, (Dir.), *Igualdade e Diferença. Numa escola para todos* (pp.17-44). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Perrenoud, P. (2002ab). O que fazer da ambiguidade dos programas escolares orientados para as competências? *Pátio. Revista Pedagógica* (23), (8-11). [on-line]. [citado em 20/07/2009], disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_28.html>.
- Perrenoud, P. (2005a). De l'organisation du travail depend la rencontre entre chaque élève et le savoir. *Éducateur* (10), 30-33. [on-line]. [citado em 20/07/2009], disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_03.html>.
- Perrenoud, P. (2005b). Différencier: Un aide-mémoire en quinze points. *Vivre le primaire* (2), 34. [on-line]. [citado em 20/07/2009], disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_03.html>.
- Pinto, J. (2006). A avaliação na comunicação entre a escola e a família: Uma informação administrativa ou uma informação potencialmente formativa? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 40, (3), 49-70
- Ramos, N. (2006). Migração, aculturação, stresse e saúde. Perspectivas de investigação e de intervenção. *Psychologica* (41), 329-350.
- Ramos, N. (2008). Crianças e famílias em contexto migratório e intercultural: Desafios às práticas e políticas educacionais, sociais e de cidadania. In N. Ramos (Coord.), *Educação, interculturalidade e cidadania* (pp.53-72). Bucareste: Milena Press.
- RAPSODIE (1986). Prevenir as desigualdades escolares através de uma pedagogia diferenciada: a propósito de uma investigação-acção no ensino primário em Genebra. In L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud (Org.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 93-146). Coimbra: Livraria Almedina.
- Ribeiro, C. (2005). *Práticas de ensino e estilos de aprendizagem no ensino superior universitário*. Tese de Doutoramento Não Publicada apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

- Rodrigues, D. (2001). A Educação e a diferença. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.14-34). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva: As boas e as más notícias. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 89-101). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006) Notas sobre a educação inclusiva. In D. Rodrigues (Org.), *Investigação em educação inclusiva*. Vol. I, (pp.11-16). Fórum de Estudos de Educação Inclusiva: Faculdade de Motricidade Humana Edições.
- Roldão, M. C. (2003a). Diferenciação curricular e inclusão. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 151-167). Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003b). *Diferenciação curricular revisitada: Conceito, discurso e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2007). *O Currículo uniforme: pronto-a-vestir de tamanho único*. (Introdução) Mangualde: Edições Pedagogo.
- Roldão, M. C. (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências: As questões dos professores* (5.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. C., Nunes, L. & Silveira, T. (1997). *Relatório do Projecto “Reflexão participada sobre os currículos do Ensino Básico”*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Sá, I. (2004). Os comportamentos motivacionais da aprendizagem auto-regulada: A autodeterminação e a orientação para objectivos. In A. Silva, A. Duarte, I. Sá & A. Veiga Simão (Org.), *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: Perspectivas psicológicas e educacionais* (pp.55-75). Porto: Porto Editora.
- Sanches, M. (2006). *Planos de Recuperação, desenvolvimento e acompanhamento dos alunos: Um roteiro para a sua operacionalização*. Porto: Edições ASA.
- Santos, B. (2007). *Comunidade escolar e inclusão: Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Santos, M. C. & Rodrigues, D. (2006). A organização das escolas para a diversidade. In D. Rodrigues (Org.), *Investigação em educação Inclusiva*. Vol. I, (pp. 159- 180). Fórum de Estudos de Educação Inclusiva: Faculdade de Motricidade Humana Edições.
- Santos, V. M. C. (1998). *Os obstáculos organizacionais à integração da criança com necessidades educativas especiais: O que pensam os professores*. Instituto Superior Politécnico de Viseu. Escola Superior de Educação.

- Silva, A. (2004). A auto-regulação na aprendizagem: A demarcação de um campo de estudo e de intervenção. In A. Silva, A. Duarte, I. Sá & A. Veiga Simão (Org.), *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: Perspectivas psicológicas e educacionais* (pp 17-39). Porto: Porto Editora.
- Silva, M. A. (2007). A questão dos professores: os processos de recrutamento e de construção da «profissão». In A. Lopes (Org.), *De uma escola a outra: Temas para pensar a formação inicial de professores* (pp.109-122). Porto: Edições Afrontamento.
- Silveira, M. J., Barros, S. & Losada, C. (2009). En que medida cambian las ideas de los futuros docentes de Secundaria sobre qué y como enseñar, después de un proceso de formación?. *Revista de Educación* (349), 269-294.
- Sim-Sim, I. (2005). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da criança ou da escola*. Lisboa. Texto Editores.
- Simões, M. D. F. & Boavida, J. (1999). Náufragos ou astronautas? Pós-modernidade e educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIII (1), 5-17.
- Stoer, S. & Magalhães, A. M. (2001). A incomensurabilidade da diferença e o anti-etnocentrismo. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 35-48). Porto: Porto Editora.
- Stoer, S. & Magalhães, A. M. (2003). A reconfiguração do contrato social moderno: Novas cidadanias e educação. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp.13-24). Porto: Porto Editora.
- Timperley, H. & Alton-Lee, A. (2008). Reframing Teacher Professional Learning: An alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners. *Review of Research in Education*, 32, 328-369.
- Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem: Novas práticas pedagógicas* (2.^a ed.). Porto: Edições ASA.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UE (2001). *Objectivos futuros concretos dos sistemas educativos*. [on-line]. [citado em 27/07/2009], disponível em: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework.
- UN (1989). *United Nations Convention of the rights of the child*. Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. [on-line]. [citado em 10/06/2009], disponível em: <http://www.unhchr.ch/html/menu3/b/k2crc.htm>.
- UNESCO (1990). *World Declaration on Education for All*. [on-line]. [citado em 10/06/2009], disponível em: http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/jomtien_declaration.shtml.

- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca; Enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Paris: Ed. Unesco.
- UNESCO (2000) *Fórum Mundial sobre Educação*. [on-line]. [citado em [10/06/2009], disponível em: http://educacaoparatodos.org/documents/relatorio_final_Dakar.pdf.
- United States Department of Education (2004). *No Children Left Behind: Public Law 107/110*. Office of Special Education and Rehabilitative Services. [on-line]. [citado em 10/06/2009], disponível em: <http://www.nochildleftbehind.com/nclb-law-contents.html>.
- Veiga Simão, A. (2004). O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem: Implicações em contexto escolar. In A. Silva, A. Duarte, I. Sá & A. Veiga Simão (Org.), *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: Perspectivas psicológicas e educacionais* (pp. 77-87). Porto: Porto Editora.
- Veiga Simão, A., Flores, M., Morgado, J., Forte, A. & Fragoso de Almeida, T. (2009). Formação de professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. *Sisífo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 61-74. [on-line]. [citado em 07/2009], disponível em: <http://Sisifo.fpce.ul.pt>.
- Venâncio, I. & Otero, A. (2002). *Eficácia e Qualidade na escola*. Porto: Edições ASA.
- Wang, M. (1997). Atendendo Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Equidade e Acesso. In M. Ainscow, & G. Porter. *Caminhos para uma escola inclusiva* (pp. 287-297). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (7.^a ed.). Porto: Edições ASA.

Legislação consultada

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Despacho n.º 33/SERE/88 de 17 de Agosto - Extingue as unidades de orientação educativa.

Despacho Conjunto n.º 36/SEAM/SERE/88 de 17 de Agosto - Estabelece os critérios organizativos e de funcionamento das equipas de educação especial.

Decreto-Lei n.º 35/90 de 25 de Janeiro - Regulamenta a gratuidade da escolaridade obrigatória e os apoios e complementos educativos.

Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto - Regulamenta a integração dos alunos com necessidades educativas especiais nos estabelecimentos públicos do ensino básico e secundário.

Despacho Normativo n.º 98-A/92 de 20 de Junho - Regulamenta o sistema de avaliação dos alunos do ensino básico.

Despacho Normativo n.º 249/92 de 9 de Novembro – Regime jurídico da formação contínua de professores.

Despacho n.º 178-A/ME/93 de 30 de Julho - Clarifica o conceito de apoio pedagógico e reorganiza o quadro normativo respeitante às actividades de apoio.

Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro – Formação contínua de professores.

Decreto-Lei n.º 207/96 de 2 de Novembro – Formação contínua de professores.

Despacho Conjunto n.º 105/97 de 1 de Julho - Regulamenta o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo.

Decreto - Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio – Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e dos agrupamentos.

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro - Estabelece os princípios orientadores da reorganização curricular do ensino básico.

Despacho Normativo n.º 3072001 de 19 de Julho – Avaliação das aprendizagens no ensino básico.

Despacho Conjunto n.º 279/02 de 12 de Abril – Cursos de Educação e Formação de Jovens.

Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de Janeiro de 2005 – Avaliação das aprendizagens e competências dos alunos dos três ciclos do ensino básico.

Despacho Normativo n.º 50/2005 de 20 de Outubro – Princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, acompanhamento e desenvolvimento.

Despacho Conjunto n.º 815/2005 de 24 de Outubro de 2005 – Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores do 1.º ciclo do Ensino Básico.

Despacho Normativo n.º 1/2006 de 6 de Janeiro – Constituição de turmas com percursos curriculares alternativos, no ensino básico.

Decreto-Lei n.º 20/2006 de 31 de Janeiro – Grupo de docência de educação especial

Decreto – Lei 15/2007 de 10 de Janeiro de 2007 – Estatuto da Carreira Docente.

Despacho n.º 546/2007 de 11 de Janeiro de 2007 – Programa Nacional de Ensino do Português no 1.º ciclo do Ensino Básico.

Despacho n.º 2143/2007 de 9 de Fevereiro de 2007 – Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências para Professores do 1.º ciclo do Ensino Básico.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro – Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 6754/2008 de 7 de Maio de 2008 – Continuidade do Programam de Formação Contínua em Matemática para os docentes do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico.

Despacho n.º 18038/2008 de 4 de Julho de 2008 – Criação de centros de formação de associação de escolas.

Despacho n.º 9744/2009 de 1 de Abril de 2009 – Constituição dos órgãos de direcção dos estabelecimentos de ensino.

Portaria n.º 731/2009 de 7 de Julho – Criação do sistema de formação e certificação em competências TIC.

Anexos

Anexo1: Autorização da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0036600001

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0036600001, com a designação *Práticas de individualização e diferenciação dos processos pedagógicos, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.*, registado em 26-03-2009, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exma. Senhora Dra. Rosa Maria dos Santos Caldeira Amaro
Venho por este meio informar que o pedido de aplicação do inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal.
Com os melhores cumprimentos
Joana Brocardo
Directora-Geral
DGIDC

Observações:

Sem observações

Anexo 2: Pedido de autorização aos órgãos de gestão dos agrupamentos de escolas

Exmo. Senhor Presidente do Conselho Executivo
do Agrupamento de Escolas de

Venho, por este meio, solicitar a colaboração de V. Exa. no sentido de possibilitar a aplicação, na Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos de....., de um questionário sobre práticas de individualização e diferenciação dos processos pedagógicos, no ensino básico (2.º e 3.º ciclos).

O questionário supracitado insere-se num trabalho de investigação, no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sendo que um dos objectivos da investigação se centra no conhecimento das opiniões dos docentes, acerca daquela temática.

O questionário é anónimo e todas as respostas serão tratadas com a máxima confidencialidade, destinando-se exclusivamente a fins de investigação. Acresce que foram cumpridos todos os requisitos legais para a aplicação de inquéritos em meio escolar.

Após a conclusão do estudo, disponibilizo-me a partilhar os resultados com os docentes dessa escola, se assim o desejarem.

Grata pela atenção que quiser dispensar a este pedido.

Com os melhores cumprimentos.

(Rosa Maria dos Santos Caldeira Amaro)

Viseu, 13 de Abril de 2009

Anexo 3: Agradecimento aos órgãos de gestão dos agrupamentos de escolas

Exmo. Senhor Presidente do Conselho Executivo
do Agrupamento de Escolas de

Venho por este meio manifestar o meu sincero agradecimento a V. Exa., por ter permitido a passagem dos questionários sobre práticas de individualização e diferenciação dos processos pedagógicos, no ensino básico (2.º e 3.º ciclos), nesse estabelecimento de ensino, bem como a todos os docentes que tiveram a amabilidade de responder.

Tal como havia referido, anteriormente, após a conclusão do estudo, disponibilizo-me a partilhar os resultados com os docentes dessa escola, se assim o desejarem.

Com os melhores cumprimentos.

(Rosa Maria dos Santos Caldeira Amaro)

Viseu, 29 Maio de 2009

Anexo 4: Protocolo de recolha de dados

QUESTIONÁRIO

I PARTE

Caro(a) Colega,

Este questionário insere-se num trabalho de investigação, no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

A temática a investigar diz respeito às práticas de individualização e diferenciação dos processos pedagógicos, no ensino básico (2.º e 3.º ciclos), sendo nosso objectivo conhecer a sua opinião acerca das mesmas. Para o efeito, muito gostaríamos que respondesse ao presente questionário, constituído por 6 grupos.

A sua colaboração é muito importante e decisiva para a concretização deste trabalho. O rigor, sinceridade e clareza das suas respostas serão essenciais para a qualidade deste estudo. Não há respostas certas ou erradas, nem são necessários conhecimentos especiais para responder, o que importa é que responda de forma honesta, seguindo as instruções dadas em cada um dos grupos.

O questionário é anónimo e todas as suas respostas serão tratadas com a máxima confidencialidade, destinando-se exclusivamente a fins de investigação.

Muito obrigada pela sua preciosa colaboração!

Rosa Amaro

1. Sexo: Masculino Feminino
2. Idade: ___ anos.
3. Tempo de serviço: ___ anos.
4. Situação profissional: 4.1. PQE 4.2. PQZP
 - 4.3. Professor contratado profissionalizado
 - 4.4. Professor contratado não profissionalizado
5. Pertence ao quadro da escola onde está colocado: **Sim** **Não**
 - 5.1. Tempo de permanência na escola onde se encontra: ___ anos
6. Anos de escolaridade que lecciona: 5.º 6.º 7.º 8.º 9.º
7. Número de turmas que lecciona (no total): _____
8. Média de alunos por turma: _____; n.º mínimo _____; n.º máximo _____
9. Disciplina(s)/área(s) que lecciona: _____
10. Frequentou acções de formação na área das metodologias de ensino e aprendizagem?
Não **Sim** Se sim, quantas? _____
11. Total de horas em que pensa ter estado envolvido(a) em acções de formação sobre metodologias de ensino/aprendizagem (ou temas relacionados – e.g., gestão flexível do currículo): _____ horas.
12. Se respondeu negativamente à questão 10, refira se sente necessidade de fazer formação naquela área.
Sim **Não**
 - 12.1. Explique, um pouco, a resposta que deu na pergunta anterior.

13. De um modo geral, como caracteriza as turmas que lecciona, relativamente às características dos alunos que as compõem (e.g. ritmos de aprendizagem, estilos de aprendizagem, níveis de conhecimento, pertença cultural...)? (coloque um X numa das 2 posições que melhor traduza a sua opinião)
Homogéneas
Heterogéneas

14. Faça alguns comentários livres, relativamente a este assunto, baseado(a) na sua experiência pessoal.

II PARTE

1. Planificação do Ensino

Circunde o número que melhor exprime a frequência com que realiza, na sua actividade docente, os procedimentos, abaixo enunciados, de acordo com a escala seguinte:

1 – Nunca 2 – Raramente 3 – Algumas vezes 4 – Frequentemente 5 – Sempre

1.1. Elabora um plano da(s) disciplina(s)/área(s) que lecciona, integrando:	<i>Nunca</i>					<i>Sempre</i>
a) Competências gerais	1	2	3	4	5	
b) Competências específicas	1	2	3	4	5	
c) Conteúdos programáticos	1	2	3	4	5	
d) Metodologia(s) de ensino	1	2	3	4	5	
e) Metodologia(s) de aprendizagem	1	2	3	4	5	
f) Modalidades de avaliação	1	2	3	4	5	
g) Instrumentos de avaliação	1	2	3	4	5	
h) Definição dos objectivos de aprendizagem para o grupo	1	2	3	4	5	
i) Definição dos objectivos de aprendizagem em função das características específicas dos alunos	1	2	3	4	5	

1.2. As fases da planificação da(s) disciplina(s)/área(s) que lecciona incluem:	<i>Nunca</i>					<i>Sempre</i>
a) A adequação das prescrições curriculares nacionais em função das orientações dos Projectos Educativo (PEE) e Curricular de Escola/Agrupamento (PCA)	1	2	3	4	5	
b) A selecção, no Departamento Curricular, das competências essenciais a privilegiar, em função das indicações do PEE e do PCA	1	2	3	4	5	
c) A planificação conjunta pelos diversos docentes que compõem a Subcoordenação/o grupo disciplinar	1	2	3	4	5	
d) A articulação curricular, no Conselho de Turma, com os restantes docentes, em função das características dos alunos e do grupo	1	2	3	4	5	
e) O diálogo com os alunos acerca das planificações que preparou para a turma	1	2	3	4	5	
f) A participação dos alunos na determinação dos objectivos de aprendizagem a atingir	1	2	3	4	5	

1.3. Trabalho colaborativo	<i>Nunca</i>					<i>Sempre</i>
a) Realiza a planificação da sua actividade docente em colaboração com outros colegas da mesma área/disciplina?	1	2	3	4	5	
b) Colabora com o docente de Educação Especial na determinação dos elementos curriculares a privilegiar, no que concerne aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), nomeadamente:	1	2	3	4	5	
<i>VII. Competências gerais e específicas?</i>	1	2	3	4	5	
<i>VIII. Conteúdos?</i>	1	2	3	4	5	
<i>IX. Organização do espaço e dos recursos?</i>	1	2	3	4	5	
<i>X. Estratégias de ensino?</i>	1	2	3	4	5	

<i>XI. Estratégias e actividades de aprendizagem?</i>	1	2	3	4	5
<i>XII. Modalidades e instrumentos de avaliação?</i>	1	2	3	4	5
c) Discute, com os colegas de trabalho, as estratégias de ensino e aprendizagem que utiliza na sua prática pedagógica?	1	2	3	4	5
d) Partilha, com os seus pares, as experiências positivas da sua acção como docente?	1	2	3	4	5
e) Partilha, com os colegas de trabalho, as suas situações de ensino em que encontra mais dificuldades?	1	2	3	4	5
f) Colabora, com os seus colegas, na elaboração de materiais didácticos?	1	2	3	4	5

2. Métodos de ensino e aprendizagem

Circunde o número que melhor exprime a frequência com que utiliza, na sua actividade docente, os métodos ou técnicas de ensino e aprendizagem, abaixo enunciados, de acordo com a escala seguinte:

1 – Nunca 2 – Raramente 3 – Algumas vezes 4 – Frequentemente 5 – Sempre

Métodos de ensino e aprendizagem	<i>Nunca</i>				<i>Sempre</i>
a) Aulas expositivas com recurso a suportes impressos	1	2	3	4	5
b) Aulas expositivas com recurso a meios audiovisuais	1	2	3	4	5
c) Aulas expositivas com recurso às novas tecnologias de informação e comunicação	1	2	3	4	5
d) Aulas expositivas com realização de exercícios de consolidação	1	2	3	4	5
e) Aulas práticas	1	2	3	4	5
f) Actividades de investigação/pesquisa (individual)	1	2	3	4	5
g) Estratégias de resolução de problemas (formulação de hipóteses, confronto, interpretação de resultados)	1	2	3	4	5
h) Actividades de aprendizagem cooperativa	1	2	3	4	5
i) Trabalhos de grupo, em situações pontuais	1	2	3	4	5
j) Discussões/debates	1	2	3	4	5
k) Questionamento	1	2	3	4	5
l) Plano Individual de Trabalho do aluno	1	2	3	4	5
m) Trabalho individual dos alunos	1	2	3	4	5
n) Trabalho de pares	1	2	3	4	5
o) Guias para a realização de tarefas	1	2	3	4	5
p) Modelagem (O professor actua como modelo através da explicitação das estratégias utilizadas e das razões dos procedimentos)	1	2	3	4	5
q) Portefólios centrados na aprendizagem	1	2	3	4	5
r) Trabalho individualizado e autónomo para os vários alunos da turma	1	2	3	4	5
s) Trabalhos a realizar, em casa, relacionados com as capacidades e conhecimentos de todos os alunos	1	2	3	4	5
t) Trabalhos a realizar, em casa, que focam de forma activa as matérias aprendidas	1	2	3	4	5
u) Aprendizagem auto-regulada pelo aluno (implicando a valorização dos seus progressos relativamente a objectivos de aprendizagem relevantes)	1	2	3	4	5

3. Ambiente Educativo

Circunde o número que melhor exprime a frequência com que utiliza os tipos de organização da sala de aula, abaixo enunciados, de acordo com a escala seguinte:

1 – Nunca 2 – Raramente 3 – Algumas vezes 4 – Frequentemente 5 – Sempre

3.1. Organização do espaço	Nunca	Sempre			
a) Mesas em linha	1	2	3	4	5
b) Mesas em U	1	2	3	4	5
c) Mesas aglomeradas, para vários alunos (3 a 6)	1	2	3	4	5
d) Espaços diversificados (cantos com computadores, espaço para trabalho individual, em grupo ...)	1	2	3	4	5
e) Alteração da organização do espaço, em função das estratégias e actividades de ensino e aprendizagem	1	2	3	4	5

Circunde o número que melhor exprime a frequência com que utiliza os seguintes procedimentos na gestão das actividades de ensino e aprendizagem, na sala de aula:

3.2. Gestão das actividades de ensino e aprendizagem na sala de aula	Nunca	Sempre			
a) Cria tarefas diferenciadas para alunos com dificuldades na aprendizagem?	1	2	3	4	5
b) Desenvolve actividades diferentes e simultâneas, na sala de aula, tendo em conta os diferentes níveis de conhecimentos dos alunos?	1	2	3	4	5
c) Realiza a mesma actividade para todos os alunos, com diferenciação para os alunos com NEE?	1	2	3	4	5
d) Cria tarefas diferenciadas para alunos com ritmos de aprendizagem diferentes?	1	2	3	4	5
e) Organiza actividades cooperativas de aprendizagem com explicitação de papéis e responsabilidades de cada interveniente?	1	2	3	4	5
f) Fomenta o apoio de alunos com mais dificuldades por alunos mais competentes, na execução da tarefa (<i>ensino recíproco</i>)?	1	2	3	4	5
g) Atribui trabalho individualizado em função das necessidades dos alunos?	1	2	3	4	5
h) Explicita, aos alunos, as intenções educativas (objectivos das tarefas, critérios de avaliação...)?	1	2	3	4	5
i) Combina diversas dinâmicas de trabalho de forma a ir ao encontro dos vários estilos de aprendizagem dos alunos?	1	2	3	4	5
j) Utiliza materiais e recursos diversificados de forma a responder às necessidades e estilos de aprendizagem diferenciados dos alunos?	1	2	3	4	5

3.2.1. Se nas alíneas de a) a j) da questão anterior assinalou, maioritariamente, as opções *nunca* e *raramente*, indique quais os principais obstáculos/razões que, na sua opinião, impedem que a acção educativa se oriente nesse sentido.

4. Técnicas e modalidades de avaliação

Circunde o número que melhor exprime a frequência com que utiliza os processos de avaliação, abaixo enunciados, de acordo com a escala seguinte:

1 – Nunca 2 – Raramente 3 – Algumas vezes 4 – Frequentemente 5 – Sempre

Como efectua a avaliação dos seus alunos?	<i>Nunca</i>					<i>Sempre</i>				
a) Observação do trabalho individual	1	2	3	4	5					
b) Observação do trabalho de grupo	1	2	3	4	5					
c) Avaliação individual de cada elemento do grupo, pelo trabalho produzido	1	2	3	4	5					
d) Avaliação global do trabalho produzido pelo grupo	1	2	3	4	5					
e) Testes baseados nas metas propostas para o ano de escolaridade	1	2	3	4	5					
f) Testes diferenciados para os alunos com NEE	1	2	3	4	5					
g) Testes baseados nos objectivos programados para cada aluno	1	2	3	4	5					
h) Testes baseados na programação realizada para a turma	1	2	3	4	5					
i) Testes baseados nos objectivos programados para pequenos grupos, da turma	1	2	3	4	5					
j) Avaliação formativa (no final de cada unidade de ensino)	1	2	3	4	5					
k) Portefólios	1	2	3	4	5					
l) <i>Feedback</i> individualizado ao desempenho do aluno	1	2	3	4	5					
m) Avaliação diagnóstica	1	2	3	4	5					
n) Auto-avaliação	1	2	3	4	5					

5. Opiniões sobre o ensino e a aprendizagem

Circunde o número que melhor exprime a sua opinião relativamente às afirmações referidas abaixo, de acordo com a seguinte escala:

1 – Discordo plenamente 2 – Discordo 3 – Não concordo nem discordo 4 – Concordo 5 – Concordo plenamente

	<i>D.P.</i>					<i>C.P.</i>				
a) O apoio a alunos com dificuldades na aprendizagem deve ser feito, individualmente, fora da sala de aula	1	2	3	4	5					
b) É muito difícil trabalhar, na sala de aula, com alunos com necessidades educativas especiais	1	2	3	4	5					
c) Um professor dificilmente consegue individualizar o ensino, na sala de aula	1	2	3	4	5					
d) As turmas heterogéneas dificultam o avanço dos melhores alunos	1	2	3	4	5					
e) As turmas em que não existe grande discrepância, nos alunos, em termos de idade e estilos de aprendizagem permitem um trabalho mais produtivo	1	2	3	4	5					
f) A diferenciação pedagógica é uma utopia	1	2	3	4	5					
g) A diferenciação pedagógica só é possível em turmas reduzidas (até 20 alunos)	1	2	3	4	5					
h) A função primordial da planificação é transformar e adequar o currículo para o adaptar às características de cada contexto de ensino	1	2	3	4	5					
i) O trabalho em grupo promove, normalmente, situações em que alguns alunos se aproveitam do trabalho dos outros	1	2	3	4	5					

j)	Os alunos, com melhor aproveitamento, são prejudicados em turmas cujo desempenho da maioria é fraco	1	2	3	4	5
k)	A utilização dos alunos mais competentes, na tarefa, para auxiliar os seus colegas com maiores dificuldades prejudica o rendimento dos primeiros	1	2	3	4	5
l)	O rendimento dos alunos no trabalho de grupo é reduzido	1	2	3	4	5
m)	A extensão dos programas não permite a realização mais frequente de trabalhos de grupo	1	2	3	4	5
n)	A utilização de estratégias de aprendizagem cooperativa torna-se muito morosa, pois os alunos demoram mais tempo a tratar os assuntos	1	2	3	4	5
o)	A utilização de estratégias de aprendizagem cooperativa é incompatível com a necessidade de cumprir programas	1	2	3	4	5
p)	A utilização de estratégias de aprendizagem cooperativa é benéfica para o sucesso de todos os alunos	1	2	3	4	5
q)	As diferenças entre os alunos podem ser aproveitadas como recurso para o ensino e aprendizagem	1	2	3	4	5
r)	Os trabalhos de grupo permitem ao professor maior disponibilidade para o atendimento dos alunos com maiores dificuldades	1	2	3	4	5
s)	A avaliação tem subjacente, como preocupação fundamental, a aprendizagem de todos os alunos	1	2	3	4	5
t)	Os alunos devem ser actores na avaliação e discussão da sua própria aprendizagem	1	2	3	4	5
u)	Os alunos não estão preparados para regularem a sua aprendizagem	1	2	3	4	5
v)	As escolas deviam promover oportunidades diversificadas para que os pais pudessem discutir os progressos e preocupações a respeito dos seus filhos	1	2	3	4	5
w)	O professor é responsável pela aprendizagem de todos os alunos nas suas aulas	1	2	3	4	5
x)	A planificação do ensino deve ser feita em função da aprendizagem de todos os alunos	1	2	3	4	5

Anexo 5: Análise da consistência interna das três subescalas incluídas na variável Práticas de individualização e diferenciação dos processos pedagógicos

Métodos de Ensino e Aprendizagem

Itens	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total (excluído o próprio item)	Alpha (excluído o próprio item)
SMEAN(MétEnsApr_a)	68,348	83,127	,277	,847
SMEAN(MétEnsApr_b)	68,421	81,371	,394	,843
SMEAN(MétEnsApr_c)	68,374	81,507	,373	,844
SMEAN(MétEnsApr_d)	67,910	82,148	,328	,846
SMEAN(MétEnsApr_e)	67,651	85,826	,112	,853
SMEAN(MétEnsApr_f)	68,471	79,803	,554	,837
SMEAN(MétEnsApr_g)	68,162	79,994	,457	,840
SMEAN(MétEnsApr_h)	68,113	80,679	,476	,840
SMEAN(MétEnsApr_i)	68,296	82,753	,347	,845
SMEAN(MétEnsApr_j)	68,480	79,866	,475	,840
SMEAN(MétEnsApr_k)	67,978	80,624	,403	,843
SMEAN(MétEnsApr_l)	68,685	78,018	,558	,836
SMEAN(MétEnsApr_m)	68,023	79,817	,500	,839
SMEAN(MétEnsApr_n)	68,076	81,543	,444	,841
SMEAN(MétEnsApr_o)	68,232	78,250	,545	,837
SMEAN(MétEnsApr_p)	68,172	81,270	,369	,844
SMEAN(MétEnsApr_q)	69,250	76,671	,573	,835
SMEAN(MétEnsApr_r)	68,414	78,561	,555	,836
SMEAN(MétEnsApr_s)	68,183	80,765	,334	,846
SMEAN(MétEnsApr_t)	68,069	81,685	,278	,849
SMEAN(MétEnsApr_u)	68,484	78,613	,544	,837

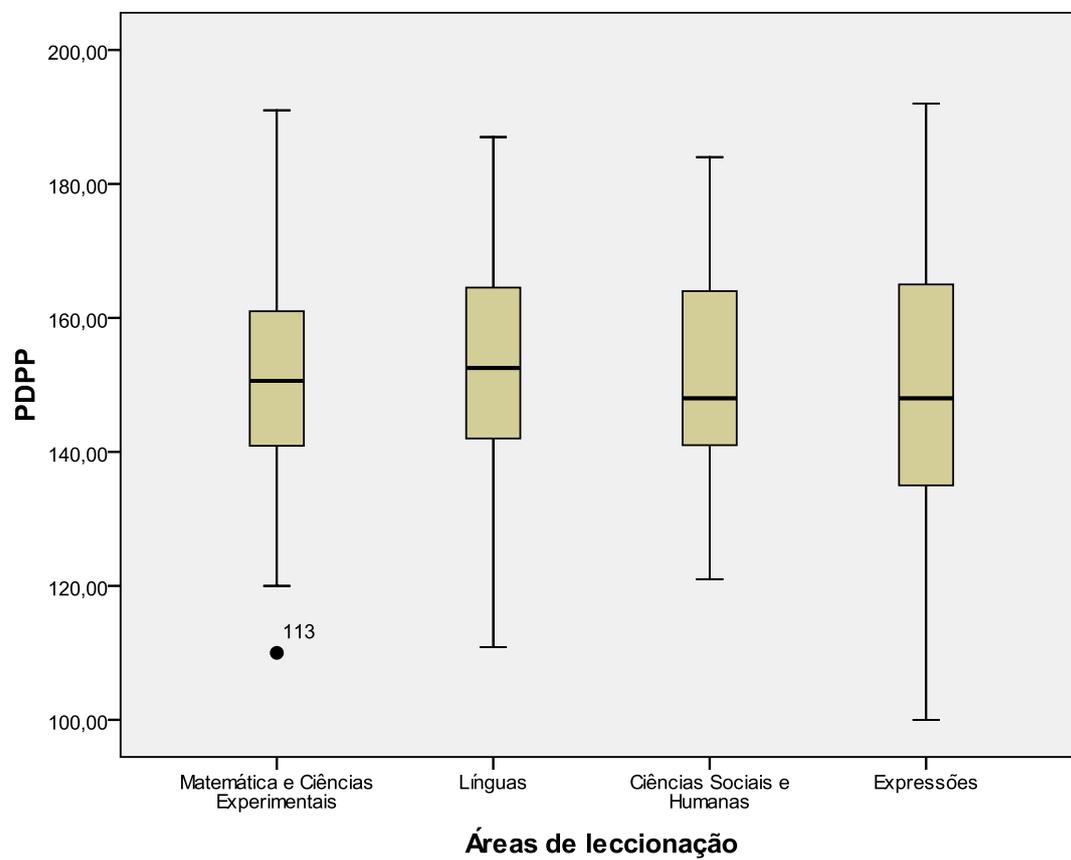
Gestão das Actividades de Ensino e Aprendizagem

Itens	Média	Desvio-padrão	Correlação item- total (excluído o próprio item)	Alpha (excluído o próprio item)
SMEAN(GAES_a)	32,221	22,767	,629	,818
SMEAN(GAES_b)	32,512	23,097	,610	,820
SMEAN(GAES_c)	32,283	25,464	,274	,854
SMEAN(GAES_d)	32,504	22,683	,673	,814
SMEAN(GAES_e)	32,508	23,251	,565	,825
SMEAN(GAES_f)	32,003	24,356	,471	,833
SMEAN(GAES_g)	32,359	23,717	,624	,820
SMEAN(GAES_h)	31,565	24,749	,477	,833
SMEAN(GAES_i)	32,045	24,484	,503	,831
SMEAN(GAES_j)	31,927	24,064	,600	,823

Técnicas e Modalidades de Avaliação

Itens	Média	Desvio-padrão	Correlação item- total (excluído o próprio item)	Alpha (excluído o próprio item)
SMEAN(TMA_a)	49,519	41,141	,214	,755
SMEAN(TMA_b)	50,150	37,459	,392	,740
SMEAN(TMA_c)	50,129	37,883	,360	,743
SMEAN(TMA_d)	50,120	36,741	,448	,734
SMEAN(TMA_e)	49,922	37,373	,388	,740
SMEAN(TMA_f)	49,935	36,633	,420	,737
SMEAN(TMA_g)	50,915	34,464	,476	,730
SMEAN(TMA_h)	49,983	36,414	,456	,733
SMEAN(TMA_i)	51,286	35,133	,485	,729
SMEAN(TMA_j)	49,899	38,766	,348	,744
SMEAN(TMA_k)	51,857	38,274	,229	,760
SMEAN(TMA_l)	50,233	39,541	,252	,753
SMEAN(TMA_m)	49,780	38,858	,326	,746
SMEAN(TMA_n)	49,396	39,599	,363	,745

Anexo 6: Áreas de leccionação e Práticas de individualização e diferenciação dos processos pedagógicos (PIDPP) e respectivas subescalas



i

