

#em#fOrm@ç@O#

Revista do Centro de Formação de Associação de Escolas de Amarante e Baião

Autonomia
e Flexibilidade
CURRICULAR



Dezembro 2018

Diretora: Ercília Costa

Comissão Científica

Adriano Basto

Edgar Lamas

Maria Margarida Assis

Hermínia Santos

Maria João Carvalho

Maria Odete Souto

Virgínia Oliveira

**Equipa: Margarida Gonçalves
Senhorinha Teixeira**

Os artigos/textos publicados na revista são da inteira responsabilidade dos seus autores

#em#formação@ç@#

Neste número:

4 – Editorial

5 – Partilha de boas práticas

6 – Autonomia e gestão curricular flexível - um percurso de modernização no ensino básico – Maria do Céu Roldão

11 - Usar a autonomia para fazer a diferença” -Fernando Lima

20 – Reflexões dos formandos

☐ Ação de formação: Diferenciação Pedagógica na sala de aula : Estratégias de Promoção de sucesso”

21 - Durval Pinho

26 - Rui Ribeiro

28 - Ana cristina Azevedo

31 - António Camelo

34 - António Correia

36 - Elsa Maria Sousa

☐ Ação de formação: Aprendizagem Colaborativa e Cooperativa: um Processo para o Sucesso”

38 - Jacinta Sousa

39 - Teresa Mafalda alves

41 - Bernardete Teixeira

45 – 2017/2018 – A formação em números

Rumo a uma Nova Escola

Mais um ano letivo iniciou, mas desta vez apresentado com um conjunto de normativos que apontam para mudanças fortemente significativas no que se espera ser uma nova Cultura de Escola. Porém, todos sabemos que a mudança não se consegue apenas por decreto! É preciso que educadores, professores e toda a comunidade educativa acreditem que é impreterível e urgente seguir caminhos diferentes na educação dos nossos jovens. Já não se trata de uma opção, mas de uma realidade impossível de contornar ou evitar. Há que enfrentar os enormes desafios decorrentes do acelerado desenvolvimento tecnológico e da globalização e para isso é preciso preparar os nossos jovens para o futuro incerto que os espera, um futuro que se desconhece mas no qual terão que se integrar, diferenciar e conquistar um lugar.

O “conhecimento” só por si já não é suficiente. É necessário desenvolver nos alunos competências que lhes permitam integrar conhecimentos, questionar saberes estabelecidos, comunicar eficientemente, debater ideias, resolver problemas complexos, ser criativos, ser inovadores, ... de forma a conseguirem no futuro enfrentar com sucesso empregos que ainda não existem, tecnologias ainda não inventadas, problemas ainda desconhecidos, enfim, enfrentar um mundo disruptivo em que se vivem transformações sem precedentes e cujo futuro é incerto.

Estas competências transversais, resultantes de combinações complexas de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores vão permitir-lhes uma efetiva ação em diferentes contextos e induzi-los à necessidade constante de aprender.

A consciência de vivermos neste “*Mundo Vuca - volátil, incerto, complexo e ambiguo*”, torna mais simples e fácil AVANÇAR e CAMINHAR para a MUDANÇA! Uma mudança que aliás, já foi iniciada com muito sucesso em inúmeras escolas do mundo e também em algumas entre nós. Chegou a hora de seguir os exemplos de sucesso, de reinventar a educação, de fazer experiências que permitam encontrar novos caminhos, de apostar em novas formas de ensinar e de organizar os espaços de aprendizagem, de revolucionar as metodologias e práticas pedagógicas, de promover a reflexão e o debate, de promover a aprendizagem pela descoberta, o raciocínio e a resolução de problemas, de promover a criatividade e o pensamento crítico, de promover o trabalho colaborativo e o relacionamento interpessoal.

Cabe-nos a nós, professores e educadores, a responsabilidade de refletir sobre a missão de Educar neste novo contexto, a responsabilidade de interiorizarmos que além do conhecimento é fulcral trabalhar o desenvolvimento do aluno no seu todo. Proporcionar experiências de aprendizagem significativas, num sistema de trabalho colaborativo e interdisciplinar, com projetos contextualizados na vida real que promovam competência para enfrentar desafios, problemas complexos e utilizem as dinâmicas de jogo como elemento de implicação e aprendizagem.

É urgente começar, nem que seja com pequenas ações... mas o importante é COMEÇAR E REINVENTAR A ESCOLA!

“Ensinar às crianças e jovens a abraçar o desconhecido e manter o equilíbrio mental e emocional é mais difícil do que ensinar equações de Física ou as causas da 1ª Guerra Mundial”

Xavier Aragai

Margarida Gonçalves

Assessora do CFAE Amarante e Baião

Partilha de Práticas entre Escolas Associadas ao Centro de Formação de Amarante e Baião



**Reflexão sobre ações
desencadeadas nas
Escolas Associadas, no
âmbito da implementação
do DL55/2018 e do
DL54/2018**



AUTONOMIA E GESTÃO CURRICULAR FLEXÍVEL

UM PERCURSO DE MODERNIZAÇÃO NO ENSINO BÁSICO

Maria do Céu Roldão

Janeiro de 97

Este artigo foi disponibilizado pela autora que o considera plenamente atual e pertinente apesar de datado de janeiro de 1997.



Currículo - o sentido de um conceito

Poucas vezes se fala de *currículo* no dia a dia das escolas, mas muito se criticam e comentam os *programas* - vistos como uma espécie de fantasmas perseguidores do professor em cada ano lectivo, com a inexorável compulsão do seu cumprimento - trata-se de “dar o programa”, ou, na pitoresca expressão inglesa o “cover it syndrom”. Esta situação tem a ver com muitos factores e contradições do nosso e de outros sistemas educativos, e com problemas reais da actividade profissional dos professores, confrontados com exigências por vezes contraditórias dos seus diversos interlocutores no terreno. Contudo, prende-se essencialmente com uma prática curricular extremamente centralizada - essa já rara nos países desenvolvidos da Europa e América - , com uma tradição de definição central de programas nacionais, a *executar* de forma idêntica em todas as escolas do país, com escasso campo de gestão para cada situação e contexto real de actuação do professor e da escola a que pertence. São, na expressão de João Formosinho, os “currículos pronto-vestir” (1987). Neste quadro, o professor canaliza a sua actividade para a execução do programa - o normativo que lhe é dado por alguém distante e exterior o difuso “ministério”, geralmente mediatizado por outra autoridade facilitadora de cómodas reproduções do mesmo menu para todos - os manuais.

“(...) a diversidade e complexidade das situações sociais trazidas para dentro da escola com a massificação de ensino não se compadecem com uma rigidez programática que inviabiliza a adequação e a diferenciação curricular necessária para que todos tenham acesso ao mesmo a que têm direito, através dos caminhos diversos que lhes permitam chegar lá.”



“Ou seja, construir currículo gerindo programas e projectos diferenciados, em lugar de apenas executar programas nacionais (...)”

Sem espaço para decidir ou reflectir sobre o *currículo* - que é afinal , em forma simplificada, o que se pretende que o aluno aprenda, adquira e interiorize ao longo da sua passagem pelo sistema educativo e a escolha e aplicação dos meios para o conseguir- os professores têm sido mais executores de programas - que muitas vezes se “dão”, se debitam, mas não se recebem, não passam ao aprendente, não se constituem em *currículo real do aluno* - do que decisores e gestores do processo curricular de aprendizagem pelo qual são responsáveis.

Para além de todos estes problemas, a diversidade e complexidade das situações sociais trazidas para dentro da escola com a massificação de ensino não se compadecem com uma rigidez programática que inviabiliza a adequação e a diferenciação curricular necessária para que todos tenham *acesso ao mesmo* a que têm direito, através dos caminhos diversos que lhes permitam chegar lá.

A tomada de consciência destes problemas no domínio curricular tem ocupado os decisores políticos e os teóricos do currículo nas últimas décadas, levando ao reforço crescente de outro tipo de opções curriculares indispensável à modernização dos sistemas e à melhoria da sua eficácia face aos alunos cujo sucesso as escolas são supostas servir. É neste contexto que importa situar a iniciativa do Departamento de Educação Básica de lançar, no ano lectivo presente, um “Projecto de Reflexão Curricular Participada” - projecto em que colaboro como consultora. Trata-se de uma espécie de “ano D” para o currículo, no sentido de procurar, ao longo deste ano, debater nas escolas e com os professores as formas de introduzir progressivamente uma lógica curricular mais flexível, gerida por eles, com a identificação daquelas aprendizagens que deverão ser comuns e garantidas a todos, e de, simultaneamente, desencadear a reflexão acerca de modos de gerir o currículo e propostas de organização futura assumidas pelas escolas para responderem com mais eficácia aos alunos que têm, nos contextos em que se integram. Trata-se, afinal de contribuir para, pela primeira vez entre nós, definir um “core curriculum” - prática corrente em muitos outros sistemas - e simultaneamente avançar com processos de gestão flexível e diferenciada, partindo da reflexão e tomadas de decisão por parte dos docentes e escolas quanto ao modo de actuar no seu terreno. Ou seja, *construir currículo gerindo programas e projectos diferenciados*, em lugar de apenas *executar programas nacionais*.

Acerca do *core curriculum* comenta Malcolm Skilbeck, num texto publicado numa colectânea da OCDE- “The Curriculum Redefined: Schooling for the 21st Century”:

“Os nossos países reconheceram a necessidade de educar todos os alunos para alcançar um nível essencial de aprendizagens, indispensável para manter a motivação pra continuar a aprender.(...) Assim, o próprio desenvolvimento do currículo, da planificação à execução, deverá combinar as aprendizagens gerais definidas pelo poder central em colaboração com as escolas, e a gestão local diferenciada”

(1994, pp. 92-93).

E o investigador Louis Legrand reforça, em entrevista recente, a mesma ideia e a necessidade de uma orientação idêntica para o sistema francês, também tradicionalmente muito centralista:

“ O Conselho Nacional dos Programas fez recentemente um trabalho notável: propôs *um núcleo comum de conhecimentos e competências a nível nacional*, centrando-se em aspectos nucleares e interdisciplinares, e remetendo para as escolas toda a flexibilidade necessária para fazer face às situações particulares. Quando se pensa na imensa diversidade das escolas actuais, torna-se evidente que não se pode ensinar da mesma maneira num bairro problemático de periferia ou numa zona central de classe média alta. É pois necessário dar às equipas de docentes a liberdade de adaptar os programas nacionais em função da realidade que constata. Mas deverá assegurar-se também a diversificação e integração de todos os grupos de alunos, para evitar ghettos de alunos mais fracos, por exemplo; já existem ghettos suficientes fora da escola, e não pode ser ela a recriá-los”.
(1996, Sciences Humaines, p.27)

Agir no quadro das reformas curriculares - que mudar?

As questões que se colocam em termos do currículo do ensino básico no momento presente, em que a reforma curricular de 1989 acabou de ser concretizada no terreno, prendem-se também com a natureza, finalidade e eficácia das reformas globais - macro-reformas a nível nacional - em termos de garantir as *mudanças* educativas julgadas necessárias no tempo presente e face aos desafios das sociedades actuais.

Assim, e tomando como referência quer as tendências teóricas no campo do currículo, quer as linhas predominantes nas práticas de inovação de outros sistemas de ensino, salienta-se que:

1 - As mudanças significativas no campo educativo têm que ser abordadas numa *perspectiva sistémica*, isto é, pondo em interacção efectiva os diversos elementos intervenientes: currículo, docentes, avaliação, práticas de gestão curricular e modos de organização e funcionamento das escolas, cada vez mais reconhecidas como as *unidades nucleares da acção educativa*. Muitas das reformas curriculares implementadas na última década em diversos países ficaram aquém das expectativas por não ter sido assegurada esta interacção sistémica na sua implementação. Para gerir o currículo ao nível das escolas, a organização da escola e do trabalho docente também terá que mudar, incorporando mecanismos de formação na própria prática e enquadrando-se em modalidades de trabalho cooperativo.

2 - Reformas curriculares a nível macro, com abrangência nacional, vêm cada vez mais demonstrando a sua relativa ineficácia como factores de *mudança e inovação* das práticas educativas. A investigação educacional

Para gerir o currículo ao nível das escolas, a organização da escola e do trabalho docente também terá que mudar, incorporando mecanismos de formação na própria prática e enquadrando-se em modalidades de trabalho cooperativo.

“Reformas curriculares a nível macro, com abrangência nacional, vêm cada vez mais demonstrando a sua relativa ineficácia como factores de mudança e inovação das práticas educativas. “

“(...) criação de condições que possibilitem a trabalho mais autónomo das escolas e a rentabilização e divulgação das experiências desenvolvidas, através da estruturação de redes apropriadas.”

-“(...) ênfase nas finalidades formativas da pessoa, apelo ao desenvolvimento de processos e competências, ensino activo e centrado no aluno, articulação dos saberes com a vida e a experiência, consideração de dimensões e projectos transcurriculares, diferenciação de estratégias e respeito pela diversidade das culturas e dos modos de aprendizagem (...)”

recente mostra que a melhoria das práticas educativas e dos resultados visados vêm ocorrendo com muito maior eficácia a nível de *escolas ou grupos de escolas* que se envolvem, em *projectos participados de reflexão e mudança* no sentido de uma maior *eficácia educativa*. As grandes reformas estão, pode dizer-se, em crise, em favor de uma crescente ênfase na instância *escola como agente de mudança*, enquadrada, a nível macro, pela *definição clara das metas e aprendizagens pretendidas* e pela *criação de condições* que possibilitem a trabalho mais autónomo das escolas e a rentabilização e divulgação das experiências desenvolvidas, através da estruturação de redes apropriadas.

No *caso português*, a situação presente pode descrever-se, globalmente, segundo os seguintes parâmetros:

- Lançou-se recentemente uma *reforma curricular macro*, centrada nos *programas*, com desarticulações várias na dinamização de mudanças adequadas nos outros campos do sistema - avaliação, formação e envolvimento dos professores, organização da escola (como, aliás, em reformas curriculares anteriores).

- A reforma curricular na sua globalidade, ao nível do *ensino básico*, enquanto conjunto de concepções curriculares e textos programáticos, e independentemente de alguns pontos críticos a requererem ajustamentos e correcções, incorpora as *principais preocupações e concepções que são partilhados pela generalidade dos sistemas de ensino das sociedades ocidentais* :

- ênfase nas finalidades formativas da pessoa, apelo ao desenvolvimento de processos e competências, ensino activo e centrado no aluno, articulação dos saberes com a vida e a experiência, consideração de dimensões e projectos transcurriculares, diferenciação de estratégias e respeito pela diversidade das culturas e dos modos de aprendizagem, são princípios recorrentemente identificáveis em praticamente todos os programas dos três ciclos do ensino básico.

- As mudanças ocorridas e as críticas identificadas – que estão patentes em relatórios da experimentação da reforma e em diversos testemunhos colhidos junto de professores e escolas - são percebidas essencialmente em termos de *conteúdos programáticos e sua aplicabilidade* (extensão, sequência de conteúdos, áreas mais e menos contempladas, relação conteúdos/metodologias activas, etc.). A lógica de todas as avaliações feitas incide quase exclusivamente sobre os *programas* enquanto texto normativo, de acordo com a tradição dominante do nosso sistema.

Uma concepção curricular mais ampla, que integre o conceito de *programa* num conceito mais abrangente de *currículo*, enquanto *projecto de promoção de aprendizagens participado pelos seus gestores e agentes - os professores* - está ainda bastante distante da cultura do sistema educativo português e da prática dos docentes, sendo essa todavia a tendência irreversível das práticas curriculares em todos os sistemas educativos actuais.

- A insatisfação e desmotivação de muitos docentes e escolas face à reforma em curso prende-se com a sua *pouca participação a nível das decisões*, pelo que é indispensável assumirem um maior protagonismo na gestão das suas práticas, elemento mesmo de afirmação do seu papel profissional.

- Parece necessário alterar em conformidade o modo e as condições de funcionamento das escolas, nomeadamente no que se refere à *autonomia das suas opções curriculares e à dinamização dos seus órgãos de gestão central e intermédia mais ligados à gestão curricular* - conselho escolar e conselho pedagógico, conselhos de turma e de disciplina, conselho de directores de turma.

- Embora reconhecendo-se genericamente a extensão excessiva dos programas e o peso demasiado da carga horária dos alunos, comparativamente com a maioria dos países da União Europeia, verifica-se também insatisfação dos encarregados de educação e dos professores no início de cada ciclo, e à entrada do secundário, ou da vida profissional, face à insuficiência das aprendizagens reais e às competências adquiridas pelos alunos. Poderá dizer-se que importa, essencialmente, garantir, numa perspectiva de promoção de sucesso efectivo para todos, maior eficiência nas aprendizagens essenciais, referenciando a esta a avaliação do final de cada ciclo e a passagem ao ciclo seguinte.

O Projecto de Reflexão Curricular Participada que está a decorrer tem como suporte um conjunto de documentos enviados a todas as escolas (e também disponíveis na Internet) acerca dos pressupostos para a introdução de uma perspectiva curricular diferenciadora e gerida pelas escolas, a par da proposta de aprendizagens/aquisições nucleares comuns para cada ciclo (core curriculum) de acordo com o perfil de competências a garantir à saída do ensino básico.

Espera-se do dinamismo das escolas e da reflexão dos professores um salto qualitativo relevante que permita modernizar o nosso sistema curricular e garantir que a escola básica cumprirá melhor para todos a sua função de formação de base, fundamentadora e viabilizadora da aprendizagem ao longo da vida que é indispensável à sobrevivência e à realização dos indivíduos nas sociedades actuais, quer prossigam estudos, quer se integrem mais cedo na vida activa.

Bibliografia

Apple, M (1997). Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas. Lisboa: Educa.

Applebee, A. (1996). Curriculum as Conversation - Transforming Traditions of Teaching and Learning. Chicago: The University of Chicago Press.

Bruner, Jerome (1996). The Culture of Education. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Curriculum Inquiry, n 3, Fall 1994. Cambridge, MA: Blackwell.

Formosinho, J (1989). Cadernos de Administração Escolar. Braga: Universidade do Minho.

Goodson, Ivor (1988). The Making of Curriculum. London: Falmer Press.

OECD (1996). A New era Curriculum: Edges and Outlooks . OECD Project "Teachers and Curriculum Reform in Basic Schooling". Lisbon: draft document.

OECD (1994). The Curriculum Redefined: Schooling for the 21st Century. Paris: OECD Documents..

Sciences Humaines - Hors Série, nº 12, Févr.-Mars 1996.

Zabalza, M. (1992) Planificação e Desenvolvimento Curricular. Porto: Edições ASA.

USAR A AUTONOMIA PARA FAZER A DIFERENÇA



Fernando Lima¹

Palavras – Chave: Alteração, Mudança, Flexibilidade, Autonomia, Competências, Aprendizagens significativas.

Resumo

Inserida numa sociedade em constante mudança, a instituição escolar, apesar das inúmeras alterações e reformas implementadas nas últimas décadas, manteve-se estática no que diz respeito às metodologias de ensino e à sua importância na preparação dos jovens para a vida ativa. Como consequência, foi perdendo importância cultural e social e tornou-se incapaz de resolver os problemas com que sempre se deparou, tendo, inclusive, agravado alguns, como consequência da desmotivação de alunos e professores e da perda de importância na vida profissional dos alunos, para os pais e encarregados de educação.

Podemos, portanto, em bom rigor, falar de alterações, mas a mudança que se exigia nunca se veio a concretizar, quer pela falta de tempo para implementar as alterações introduzidas, quer pela deficiente avaliação dessas mesmas alterações.

A Autonomia e Flexibilidade Curricular surge, assim, como uma oportunidade de mudança ao incorporar diferenças significativas no método de ensino e ao estabelecer como ponto central, o aluno e as aprendizagens que realiza.

O Agrupamento de Escolas de Eiriz, Baião, abraça este Projeto como uma oportunidade de “fazer diferente” através de um percurso próprio, entre muitos possíveis de ser percorridos, no sentido de dotar os discentes de novas competências e de aprendizagens que se querem significativas. Em suma, preparar os alunos, provenientes de um meio social desfavorecido, de “ferramentas” que lhes permitam competir num mundo cada vez mais complexo.

¹Fernando Lima – Coordenador da Autonomia e Flexibilidade Curricular no Agrupamento de Escolas de Eiriz, Baião

Enquadramento

1 – Pertinência da Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC)

Pensemos na nossa escola, na escola onde concluímos o segundo, o terceiro ciclo e o secundário. Pensemos em todos os aspetos: no edifício, nos materiais, no mobiliário, na forma como se ensinava e aprendia, nos professores. Continuemos este pequeno exercício de memória abrangendo as nossas vivências, a forma como fomos educados e como ocupávamos os nossos tempos livres. Facilmente chegaremos à conclusão de que uma destas dimensões evoluiu de forma significativa. A que se manteve mais estática, infelizmente, foi a dimensão que se relaciona com a escola, a instituição escolar, como costumamos designar.

Na realidade, uma pessoa que tenha frequentado a escola nos anos 80 e 90 do século passado e que a ela retorne nos dias de hoje, encontra, na maior parte dos casos, os mesmos materiais, o mesmo mobiliário e um edifício mais degradado. Observa que os filhos estudam da mesma forma, que assistem às aulas com o objetivo de registar somente aquilo que o professor determina: o conjunto de conteúdos que vão ser alvo de avaliação. Aquilo que através dos tempos e sem alteração sempre se designou como os “objetivos para o teste”. Nas conversas com os filhos, muito provavelmente, constata que os casos de indisciplina aumentaram, que as aulas são “uma seca” e que é preciso fazer resumos para o teste, onde se inclui a matéria a estudar e onde são sublinhados os conteúdos que o professor referiu serem de maior importância.

Nos *media*, nos discursos políticos, nas entrevistas aos profissionais que se debruçam sobre a educação, no entanto, é possível concluir que a Escola mudou. Mudou muito. Para uns, mudou para melhor, para outros, as mudanças foram insuficientes ou fruto de opções erradas. De qualquer modo, é possível constatar que a Escola sofreu alterações: os alunos têm cartões magnéticos que lhes permite o acesso à escola e a todos os serviços escolares; as salas de aula estão equipadas com um computador, um projetor ou um quadro interativo; o quadro negro e o giz foram substituídos pelo quadro branco e canetas; as bibliotecas escolares são mais funcionais e existem salas equipadas com computadores.

Observando de um outro prisma, a escola abriu-se ao meio envolvente, os professores tornaram-se mais próximos dos alunos contribuindo em muito na deteção de problemas graves próprios da sociedade atual. As escolas disponibilizam apoios mais diversificados: Gabinetes de Apoio ao Aluno, onde está inserido o apoio social e psicológico, e subsídios no que concerne à alimentação e à aquisição



“Observa que os filhos estudam da mesma forma, que assistem às aulas com o objetivo de registar somente aquilo que o professor determina: o conjunto de conteúdos que vão ser alvo de avaliação.”



“Nos *media*, nos discursos políticos, nas entrevistas aos profissionais que se debruçam sobre a educação, no entanto, é possível concluir que a Escola mudou. Mudou muito. “



Do mesmo modo, nunca se monitorizou de forma tão exaustiva, como se faz atualmente, os resultados alcançados pela Escola nos seus mais diversos domínios, tendo sido alcançados sucessos em áreas onde Portugal apresentava índices muito inferiores aos nossos parceiros europeus.

Dou como exemplo a descida significativa dos níveis de abandono escolar.



“De qualquer modo, pretende-se tornar bem evidente que a escola passou por muitas alterações que não se pretende desvalorizar. O que se pretende trazer para a discussão é o conceito de mudança.”

de material escolar. “Para que a aprendizagem tenha lugar a escola terá de cumprir, escusado será dizer, algumas missões sociais e assistenciais. Os dramas da miséria, da fome, dos maus tratos, da gravidez precoce ou do consumo de drogas, entre tantos outros, impossibilitam um projeto educativo coerente”. No entanto, “assumir estas tarefas, provisoriamente, por imperativo ético, não é a mesma coisa do que defini-las como missões primordiais da escola, e este tem sido o erro maior da escola transbordante”. (Nóvoa, 2009).

São promovidas parcerias com as autarquias, com as associações humanitárias de bombeiros, entre outras, que permitem auxiliar os alunos com carências físicas e psíquicas particulares. Os pais e encarregados de educação foram chamados a participar de forma mais ativa nas atividades escolares e são ouvidos quando se pretende resolver os problemas mais graves da escola.

No que diz respeito à prática letiva, as escolas passaram a disponibilizar diversos apoios, como salas de estudo, assessorias, apoio tutorial, Planos de Recuperação e de Acompanhamento, desdobramento das turmas nas disciplinas de Físico-Química e Ciências Naturais e nunca se pensou tanto no trabalho a desenvolver com os alunos enquadrados na “Educação Inclusiva”.

Do mesmo modo, nunca se monitorizou de forma tão exaustiva, como se faz atualmente, os resultados alcançados pela Escola nos seus mais diversos domínios, tendo sido alcançados sucessos em áreas onde Portugal apresentava índices muito inferiores aos nossos parceiros europeus. Dou como exemplo a descida significativa dos níveis de abandono escolar.

Apesar desta evolução, não podemos deixar de referir que a Escola passou por períodos conturbados - isto sem querer emitir qualquer opinião sobre a adequação das medidas que foram impostas, para não nos desviarmos do raciocínio central - como a avaliação dos professores, as aulas de substituição, o congelamento das carreiras, o aumento excessivo do tempo de permanência dos alunos na escola, entre outros, que conduziram a um estado atual que se caracteriza por uma degradação crescente da imagem e das condições de trabalho dos professores e por uma consequente degradação da imagem da instituição escolar.

Em suma, como afirma Nóvoa (2009), “o sistema de ensino, público e homogêneo, está hoje a ser posto em causa por correntes e tendências que o consideram obsoleto e incapaz de se renovar. As críticas têm as mais diversas origens e alimentam-se de um sentimento de *crise*”.

De qualquer modo, pretende-se tornar bem evidente que a escola passou por muitas alterações que não se pretende desvalorizar. O que se pretende trazer para a discussão é o conceito de mudança. E, sob esta perspetiva, impõe-se a seguinte

“Em suma, podemos falar em alterações que ocorreram em elevado número e de forma mais ou menos profunda, mas na minha opinião, não podemos falar de uma verdadeira mudança.”



“Assim, quando me foi dirigido o convite para coordenar a Autonomia e Flexibilidade Curricular no Agrupamento de Escolas de Eiriz, Baião, vi, desde logo, a oportunidade de continuar a “fazer diferente”, dando seguimento a uma forma de trabalhar iniciada no ano anterior no Agrupamento do Sudeste de Baião. “

avaliação; a organização de tempos letivos diferenciados; a possibilidade de realização de trabalho autónomo e a oportunidade de aprendizagem diferenciados - e a aprendizagens pouco consolidadas; desmotivação de alunos e professores; aumento da indisciplina; trabalho ineficaz com os alunos ao abrigo da Educação Inclusiva.

Em suma, podemos falar em alterações que ocorreram em elevado número e de forma mais ou menos profunda, mas na minha opinião, não podemos falar de uma verdadeira mudança. “Num mundo que há séculos se encontra em constante mudança, não é possível conceber uma organização de uma forma estática” (Amaral, 2010). A Escola não foi capaz de se adaptar à evolução natural da sociedade, perdendo importância aos olhos de muitos pais e encarregados de educação, que deixaram de ver nesta instituição a garantia de um futuro melhor.

2 – A Autonomia e Flexibilidade Curricular como uma oportunidade

Decorrente do exposto anteriormente, podemos concluir que a mudança, a verdadeira e significativa mudança que se pretende concretizar no ensino, não se faz, apenas, dotando as escolas de meios informáticos e apoios sociais. É certo que estes constituem uma mais-valia e são importantes para a resolução de muitos dos problemas com que se deparam os jovens em idade escolar. Mas não se revelaram suficientes para que as aprendizagens fossem significativas, e no domínio das atitudes e valores, parâmetros tidos em consideração na avaliação, verificamos uma degradação progressiva e a falta de interiorização das normas básicas de convivência em sociedade.

Assim, quando me foi dirigido o convite para coordenar a Autonomia e Flexibilidade Curricular no Agrupamento de Escolas de Eiriz, Baião, vi, desde logo, a oportunidade de continuar a “fazer diferente”, dando seguimento a uma forma de trabalhar iniciada no ano anterior no Agrupamento do Sudeste de Baião. Nesta “experiência” de um ano, constatei que seria possível construir uma escola diferente, sustentada em novas dinâmicas, ou seja, em abordagens distintas, essencialmente, em seis domínios: no método de ensino; no sentido que se dá à prática pedagógica; nos espaços de aula; na relação com a comunidade; na forma como se desenvolve a prática avaliativa e, conseqüentemente, na resolução dos problemas referidos anteriormente.

Sem pretender ser exaustivo, e não esquecendo que se trata de uma gestão do currículo até um máximo de 25%, ao nível do método de trabalho é possível fazer diferente incorporando: a metodologia de projeto; a interdisciplinaridade; a partilha de instrumentos de trabalhar em rede com outras escolas e agrupamentos. É facilmente perceptível que este método de trabalho traz uma maior motivação para alunos e professores e permite uma verdadeira inclusão, na medida em que é possível elaborar planos de trabalho adaptados aos alunos, de forma individual.

Quanto ao sentido que se dá à prática pedagógica, a gestão curricular permite atingir competências de nível mais elevado, recuperar aprendizagens e torná-las mais significativas, e aumentar a autoestima dos alunos, ao proporcionar momentos para o confronto de ideias e não colocando obstáculos à sua curiosidade intelectual. O foco passa a ser o aluno e as aprendizagens que realiza. Este passa a ser autor das suas aprendizagens e a forma como desenvolve este processo pode levá-lo a desenvolver uma verdadeira cidadania ativa. Isto vem ao encontro do que afirma Nóvoa (2009): “Há duas questões fundamentais a resolver. Em primeiro lugar, assegurar que todas as crianças adquirem uma base comum de conhecimentos; qualquer política educativa deve assumir este objetivo, não considerando o insucesso e o fracasso como fatalidades impossíveis de combater. Em segundo lugar, promover diferentes vias de escolaridade, percursos adaptados às inclinações e aos projetos de cada um; é preciso que as crianças e os jovens, sobretudo aqueles que vêm de meios desfavorecidos, reencontrem um sentido para a escola, pois só assim conseguiremos que “todos os alunos tenham verdadeiramente sucesso.”

O espaço de aula passa a ser diferenciado. Tendo presente que o espaço de sala de aula tem, por imposições físicas, de ser o mesmo, faz todo o sentido criar espaços diversos e com diferentes fins. Podemos ter numa mesma sala de aula, as mesas e as cadeiras usadas atualmente, mas também, criar espaços apropriados ao trabalho de grupo ou equipados com computadores. Paralelamente, torna-se pertinente a adoção das saídas de estudo para permitir o conhecimento dos lugares que estão a ser alvo de estudo, dotando os alunos de uma outra capacidade de perceção do meio envolvente. A aula pode ter lugar em múltiplos espaços, até no espaço exterior da escola, permitindo uma liberdade consentânea com a autonomia que se quer criar.

A escola tem de se abrir ainda mais à comunidade em que se insere. Os parceiros podem ter uma voz ativa na planificação das atividades, sugerindo outras formas de trabalhar e dando soluções para os problemas que um trabalho pode levantar. Do mesmo modo, ao intervir na planificação, os parceiros sentem-se vinculados ao trabalho a desenvolver e, conseqüentemente, sentem a “obrigação” de disponibilizar meios para a concretização das tarefas. Os encarregados de educação, do mesmo modo, devem perceber que a escola mudou. A sua

“O foco passa a ser o aluno e as aprendizagens que realiza.”



“O espaço de aula passa a ser diferenciado.”

“Trata-se, portanto, de um conjunto de alterações significativas, de uma oportunidade de mudança alicerçada em múltiplas dimensões que pretendemos incorporar no trabalho que estamos a desenvolver.”



participação na vida escolar não se deve cingir à presença em reuniões ou à ajuda em uma ou outra atividade desenvolvida pela escola. Os pais e encarregados de educação, chamados a participar ativamente nesta mudança, devem perceber que o trabalho desenvolvido dota os seus educandos de um conjunto de competências úteis para a vida profissional. Abreu (2012) afirmou que “o envolvimento e contributo das famílias e da comunidade são decisivos, nomeadamente, nos planos da participação ativa das famílias na colaboração escola -família e no estabelecimento de relações de confiança mútuas e recíprocas. Apoiar as famílias na construção e desenvolvimento das suas próprias competências e autonomias é algo extremamente importante, pois sabe-se que a redução do stress destas está fortemente ligada à melhoria da qualidade das interações no contexto familiar e é fator essencial no sucesso educativo.”

A forma como se desenvolve a avaliação, um dos pontos mais importantes e difíceis de concretizar por parte dos professores, é feita de forma diferente. O foco tem de estar na avaliação formativa, ou seja, temos de ter a capacidade de monitorizar o trabalho que está a ser feito, com base em critérios facilmente mensuráveis e perceptíveis por parte dos alunos, no sentido de se poder alterar, em tempo útil, o que estiver a ser menos conseguido. Mas, ainda mais importante, é o facto de a avaliação passar a ser transversal. Abandonamos o domínio privado, em que cada professor avalia quantitativamente, de acordo com critérios próprios, ou dito de outra forma, de acordo com as conceções que cada um tem sobre a valoração quantitativa da prestação dos alunos. E, claro, não há verdadeira avaliação sem a integração da cidadania, do conjunto de valores e atitudes indispensáveis a uma vivência saudável em sociedade. Podemos mesmo afirmar que não pode existir uma verdadeira autonomia se não a trabalharmos no sentido de se atingir uma verdadeira consciência cívica. Mas a avaliação, este processo contínuo de auxílio às aprendizagens, tem que ter uma finalidade. Um período temporal dedicado à tomada de decisões, que devem ter em conta as aprendizagens, a capacidade de pesquisa e mobilização de informação, e as atitudes e valores.

Trata-se, portanto, de um conjunto de alterações significativas, de uma oportunidade de mudança alicerçada em múltiplas dimensões que pretendemos incorporar no trabalho que estamos a desenvolver.

Metodologia

3 – A AFC no Agrupamento de Escolas de Eiriz

Ultrapassando a fase inicial do processo - com a organização dos horários, seleção dos docentes, possíveis alterações à matriz curricular e apresentação do trabalho a desenvolver aos Encarregados de Educação - certamente igual a todos os Agrupamentos, gostaríamos de nos debruçar sobre o que podemos caracterizar como inovador, ou seja, diferente, tendo por comparação a forma como se

continua a trabalhar com as restantes turmas. Nas reuniões com as Equipas Pedagógicas definiu-se como prioritário, a consulta dos documentos orientadores do Projeto e a definição do “perfil da turma”. Com base nestas tarefas, e de acordo com a reflexão efetuada, procedeu-se ao estabelecimento dos princípios que iriam nortear a definição dos Domínios de Articulação Curricular (DAC) a concretizar. Desde logo, concluiu-se que as características das turmas exigiam que os DAC assumissem um período temporal limitado, no sentido de permitir que os alunos fossem tomando consciência do resultado final do seu trabalho, o que constitui, estamos certos, um fator de motivação. Estes princípios resultaram, como dissemos, do denominado “perfil da turma”, onde se procedeu a um diagnóstico exaustivo às características dos alunos, traduzidas em constrangimentos, potencialidades e competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória a desenvolver prioritariamente.

É evidente que desenvolver um conjunto de procedimentos a integrar nos DAC, baseados nas nossas conceções e reflexões acerca da Escola, nos documentos orientadores e no Perfil da Turma, não constitui uma tarefa fácil. No entanto, no processo de planificação que estamos a desenvolver incorporamos as seguintes “palavras-chave”: motivação, inclusão, mudança e autonomia.

Partimos de uma forte componente local e regional, planificamos em conjunto com os alunos, e pensamos a curto prazo, solicitar apoio aos parceiros que colaboram há largos anos com o Agrupamento. Prevê-se incluir os encarregados de educação na realização dos DAC e na apresentação dos mesmos, assim como, os vários clubes em funcionamento na escola. Estão, ainda, previstas saídas aos locais em estudo.

Tratando-se de um projeto em fase inicial de implementação, é evidente que ainda há um longo caminho a percorrer, mas já podemos questionar se estamos verdadeiramente a fazer diferente.

Na minha opinião, estamos. Desde logo, pela participação ativa dos alunos no processo de planificação, mas também, pela utilização de diversos espaços de aula, pela introdução de competências de pesquisa e mobilização de informação e pela nova forma de trabalhar com as parcerias. A colaboração dos professores tornou-se mais efetiva, mas o foco, passou a estar nas aprendizagens e estas, pensadas na perspetiva do aluno. Estamos a falar de uma verdadeira autonomia, onde o professor não perde a sua importância, pois o seu papel continua a ser central, mas existe uma partilha concreta com os alunos.

“É evidente que desenvolver um conjunto de procedimentos a integrar nos DAC, baseados nas nossas conceções e reflexões acerca da Escola, nos documentos orientadores e no Perfil da Turma, não constitui uma tarefa fácil.”



Resultados

Nesta fase, podemos apenas falar nos resultados que queremos alcançar. E estes, são simples de enumerar: maior aquisição de competências e de conteúdos; aprendizagens significativas; maior autonomia; adoção de atitudes e valores que conduzam a uma cidadania participativa e responsável. Os critérios específicos que quantificarão cada um destes parâmetros avaliativos, ainda estão em fase de discussão. Esperamos, contudo, integrar um conjunto de critérios que sejam facilmente mensuráveis e entendíveis pelos alunos.

Importa, no entanto, partilhar o trabalho feito, o percurso escolhido, e colocar-nos em posição de refletir em conjunto com quem queira partilhar connosco as suas experiências e dar sugestões. Temos por certo que existem vários percursos válidos para se poder “fazer diferente” e para transformarmos as alterações numa verdadeira mudança. E porque acreditamos neste projeto, esperamos que, desta vez, se dê tempo para a sua implementação e avaliação.

Referências bibliográficas

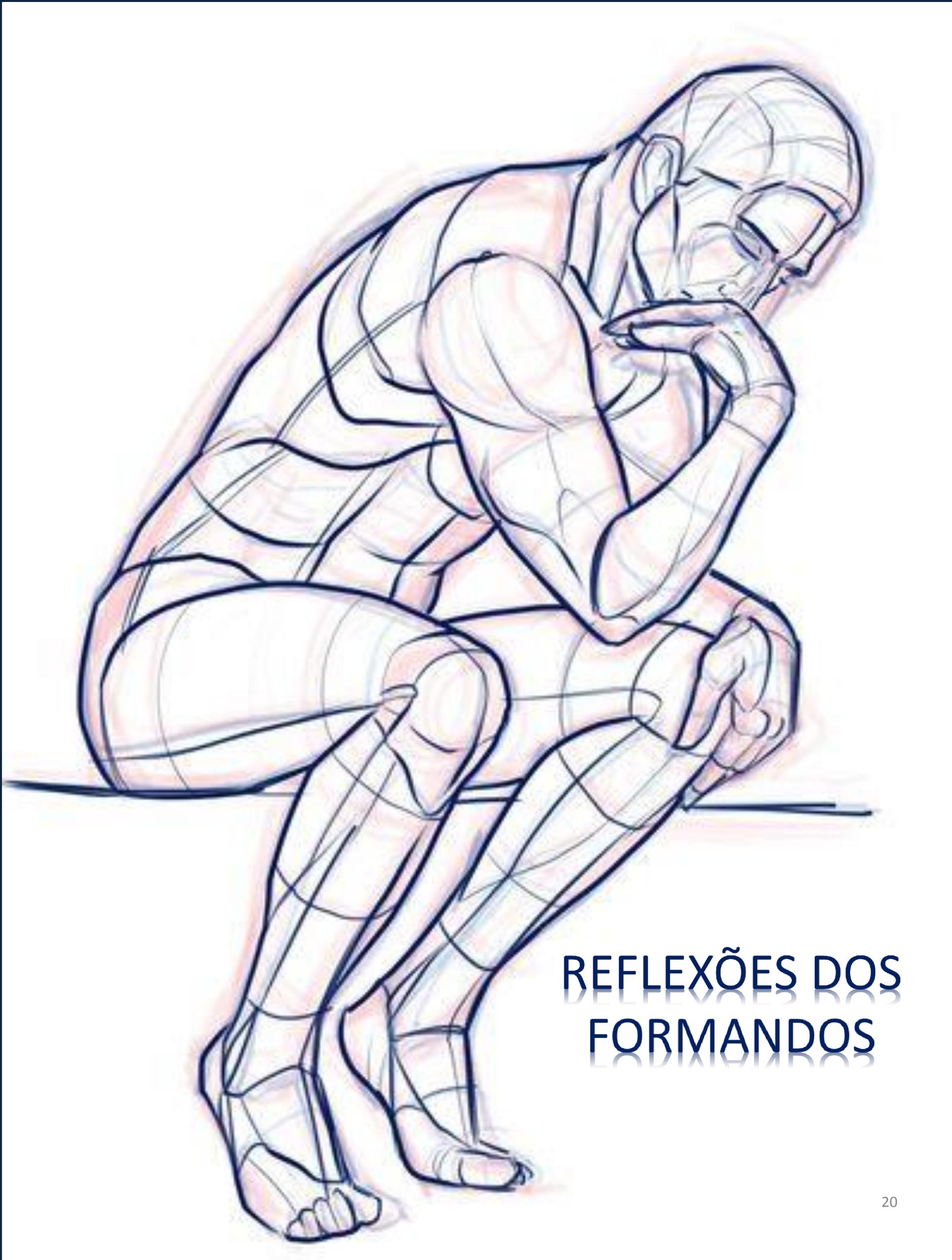
Abreu, A. (2012). A importância da cooperação entre a escola e a família – um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Castelo Branco, Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Amaral, A. (2010). Empenhamiento Organizacional e Empenhamiento para a Mudança Organizacional – Estudo de Caso na Câmara Municipal do Porto. Dissertação de Mestrado. Escola de Economia e Gestão. Universidade do Minho.

Ribeiro, C. (2009). Mudança organizacional e sistemas de informação na saúde. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa.

Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: Para uma história do futuro. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/670>. [Consultado em 10/11/2017.]

Oliveira, I., Courel, C. (2013). Mudança e inovação em educação: O compromisso dos professores. Disponível em <http://www.eses.pt/interaccoes>. [Consultado em 08/11/2017.]



REFLEXÕES DOS FORMANDOS

DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA NA SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS DE PROMOÇÃO DO SUCESSO

DURVAL PINHO

Mas afinal o que é exatamente a Pedagogia Diferenciada?

A diferenciação das metodologias / processos de trabalho em sala de aula fornece caminhos para a aquisição de conteúdos, para o processamento ou para a compreensão de ideias, e para o desenvolvimento de produtos para que cada aluno possa aprender de forma eficaz. Pedagogia diferenciada NÃO é a “Instrução Individualizada” do século XX, em que os professores tentavam fazer algo diferente para cada um dos mais de 30 alunos. O modelo atual de ensino reconhece que, às vezes, é necessário trabalhar com toda a turma, às vezes com pequenos grupos e, às vezes, com indivíduos.

Para mim, este modelo parece mais prático do que trabalhar com cada aluno, um a um. Outra perspectiva que é preciso não esquecer é que a instrução diferenciada é centrada no aluno, pois como refere Carol Ann Tomlinson “The goal of a differentiated classroom is maximum student growth and individual success”.

<https://www.teachthought.com/pedagogy/the-definition-of-differentiated-instruction/>

Tomlinson, Carol Ann - The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners, 2nd Edition.

Um dos objetivos consiste em tornar os conteúdos de aprendizagem interessantes. Mas, também não se espera que todos os alunos achem uma aula igualmente interessante! O que para uns pode ser um desafio, para outros pode ser extremamente aborrecido, ou “uma seca”, parafraseando alguns alunos.

Também é importante que os alunos compartilhem a responsabilidade pela sua aprendizagem, permitindo igualmente dar mais tempo ao professor para trabalhar com um indivíduo ou um grupo pequeno.

Muitos professores temem que as práticas diferenciadoras da aprendizagem impeçam o controle do comportamento dos alunos. É possível que o professor tenha, em alguns contextos, que gerir e monitorizar muitas atividades, bem como um número elevado de alunos simultaneamente, e isso pode ser um desafio para o professor menos experiente. No entanto, se as atividades forem bem preparadas e acompanhadas, podem ser bem sucedidas. Tudo correrá bem melhor para um professor mais experiente, é claro. No entanto, lá diz o ditado, “quem não arrisca, não petisca!”



“Diferenciação Pedagógica na Sala de Aula: Estratégias de Promoção do Sucesso” – longo título de uma ação de formação que me foi dada a conhecer numa mensagem de email enviada pela Direção do Agrupamento no qual exerço funções docentes, e que me despertou particular interesse pelo facto de há quatro anos atrás ter assistido a uma apresentação dinamizada pela professora/formadora Vanessa Reis Esteves, promovida pela Porto Editora, intitulada “Bringing 21st century learning into the E.F.L. Classroom”, que pode traduzir-se “Como trazer as competências de aprendizagem do século XXI para a sala de aula”. E foi aqui que comecei a tomar consciência de que a Escola, e os professores, têm de mudar as suas práticas letivas tradicionais, pois a sociedade à nossa volta já mudou e continua a transformar-se a um ritmo vertiginoso graças sobretudo à contínua evolução (ou revolução) tecnológica que temos atravessado sobretudo nas duas últimas décadas.

Foi nesta apresentação que me foi despertada a reflexão em torno de duas imagens ilustrativas: a da Escola do passado, (em baixo, à esquerda), em que o professor é a fonte transmissora de conhecimento e o aluno “recetáculo” de conhecimento de quem se espera aprendizagem, memorização e reprodução do conhecimento, e a Escola moderna, (em baixo, à direita) onde o professor surge como um orientador ou facilitador da aprendizagem e o aluno, um agente ativo no seu processo de aprendizagem, alguém a quem são disponibilizadas as ferramentas e os recursos de pesquisa, análise, seleção, organização, criação, revisão e avaliação do seu próprio conhecimento.



Mas porque razão precisa a Escola de mudar? A “P21 Partnership for 21st Century Learning”, organização que promove a mudança das práticas pedagógicas nas escolas norte-americanas, ajuda-nos a responder a esta questão, num artigo publicado na sua página online. A P21 refere que enquanto qualquer país do mundo continuar a competir numa economia global que exige inovação, as nossas escolas devem estar munidas das ferramentas e recursos que ajudem o sistema educativo a integrar os chamados três Rs e quatro Cs: **“(…) executives say they need a workforce fully equipped with skills beyond just the basics of Reading, wRiting and aRithmetic (the three Rs) in order to grow their businesses.”**

“Skills such as Critical thinking and problem solving, Communication, Collaboration, and Creativity and innovation (the four Cs) will become even more important to organizations in the future (...)

<http://www.p21.org/news-events/press-releases/923-executives-say-the-21st-century-requires-more-skilled-workers>

Em suma, o mercado de trabalho necessita de pessoas com qualificações para além das simples competências da leitura, escrita e matemática. Competências ou capacidade de pensamento crítico e resolução de problemas, comunicação, colaboração e criatividade e inovação, tornar-se-ão cada vez mais importantes para as organizações no futuro.

Todas as sessões a que assisti foram muito úteis para ajudar a desenvolver minha prática pedagógica diária da língua inglesa. Tornei-me mais consciente da necessidade de inovar e mudar minha rotina e refletir sobre meu papel como professor de inglês no mundo complexo em que vivemos. Por isso, fiquei realmente inspirado para fazer mais e melhor com meus alunos usando novas metodologias de trabalho, estratégias, atividades e recursos para motivar ou envolver os alunos no processo de aprendizagem e também respeitar os seus diferentes interesses e estilos de aprendizagem.

Os alunos do século XXI são nativos digitais que estão muito acostumados a lidar com as últimas tecnologias de informação e comunicação digital e, portanto, muitas dessas novas atividades / ideias de sala de aula e recursos online podem ajudar os nossos alunos a se sentirem envolvidos no processo de aprendizagem e a desenvolver competências de comunicação mais proficientes. Portanto, devo aproveitar todos os recursos disponíveis para ajudar os alunos a desenvolver a criatividade e a competência linguística desde cedo. Consequentemente, os professores de hoje desempenham um papel decisivo em ajudar os alunos a desenvolver o pensamento crítico e a criatividade, além de ajudá-los a integrar uma cultura global com a aprendizagem de línguas. Os analfabetos do século XXI não serão aqueles que não sabem ler nem escrever, mas aqueles que não podem aprender, desaprender e reaprender. E cada um de nós deve ser capaz de identificar o que deve ser mudado, descobrir como mudar e até procurar ajuda para nos ajudarmos a nós próprios,

e ajudar igualmente os outros, a mudar, em cooperação uns com os outros..

Citando Alvin Toffler: "O analfabeto de amanhã não será a pessoa que não sabe ler, mas a pessoa que não aprendeu a aprender".

As várias sessões por mim assistidas ao longo desta ação de formação ajudaram-me a perspetivar a necessidade de investir mais em práticas diferenciadoras da aprendizagem em contexto de sala de aula. É verdade que já o fiz no passado, recentemente no presente, mas devo fazer muito mais e melhor futuramente.

Curioso, pesquisei, li e deparei-me com um conceito interessantíssimo para a minha prática letiva futura: o conceito de "flipped classroom" ou aprendizagem invertida na sala de aula.

A aprendizagem invertida na sala de aula não é uma ideia totalmente nova. O conceito de "flipping" tem já cerca de uma década, mas com a tecnologia agora cada mais presente tanto nas escolas como em casa, a aprendizagem Invertida está a começar a inverter a corrente na sequência mais tradicional de ensinar e aprender.

Do professor, ainda se espera que seja um transmissor de conhecimentos, que apresente novos tópicos, conceitos e ideias aos seus alunos. Podendo recorrer a diferentes abordagens, estratégias ou metodologias, a maioria dos professores opta pela introdução de conteúdos, utilizando o método expositivo tradicional, pois...

O programa é tão longo!

E as dezenas de descritores para avaliar...

E uma reunião às 6 da tarde esta semana!...

E o João e a Maria foram ao corta-mato e faltaram ao teste...

O simulacro de incêndio!

É isto mesmo, **TEMPO**, o recurso mais precioso do professor.

Como professores do século XXI, compreendemos agora melhor que a sala de aula já não é a *babel* da aprendizagem... já não é aqui que a aprendizagem real de muitos dos nossos alunos ocorre. Então, porque não redirecionar a prática letiva para a introdução de novos conceitos, mediante atividades mais práticas, do interesse pessoal dos alunos, e na qual eles se reconheçam, e que os ajude a consolidar ou cimentar aprendizagens efetivas.

Será que fazemos o melhor que podemos para ajudar os nossos alunos, atendendo às suas diferentes vivências, expectativas, aos seus diferentes estilos de aprendizagem, competências e inteligências, durante o curto período de aula que temos?

A aprendizagem invertida não impedirá que tenhamos de assistir a reuniões pela noite dentro, mas nos contextos certos, permite termos mais tempo para apoiar os nossos alunos em situações de aprendizagem ativa, realocando o tempo de ensino e aprendizagem.

"A aula invertida descreve uma inversão do ensino tradicional, onde os alunos têm o primeiro contacto com novos materiais fora da aula, geralmente através da leitura ou visionamento de vídeos, e o tempo de aula é usado para fazer o trabalho mais difícil de assimilar esse conhecimento através de estratégias como [aprendizagem ativa] ...

... Em termos da taxonomia revista da Bloom (2001), isto significa que os alunos estão a realizar os níveis mais baixos do trabalho cognitivo (adquirindo conhecimento) fora da sala de aula e concentrando-se nas formas mais complexas do trabalho cognitivo (aplicação, análise, síntese e / ou avaliação) em sala de aula, onde eles têm o apoio dos seus pares e orientador. Este modelo contrasta com o modelo tradicional em que a "primeira exposição" ocorre através da exposição em sala de aula, com os alunos a assimilar o conhecimento através do trabalho de casa; assim, se explica a expressão "aula invertida".

(Universidade de Vanderbilt, Centro de Ensino)

Podem as aulas Invertidas tornar a Diferenciação mais fácil?

Sim, podem. Pais e alunos devem ser esclarecidos sobre o potencial das novas tecnologias e dos meios audiovisuais na aprendizagem. Através da publicação de simples ficheiros *Word*, *PowerPoint (PPT)*, áudio e/ou vídeo em *webpages* ou plataformas *Moodle*, partilhadas por professores e alunos, os docentes podem, por exemplo, publicar materiais e definir tarefas individuais ou projetos de grupo disponibilizando ainda os recursos que os alunos podem consultar para pesquisar informação.

Tendo-se o professor assegurado que todos os alunos terão acesso à Internet fora da sala de aula ou em casa e assegurados os meios tecnológicos necessários para aceder à informação partilhada, o aluno poderá manipulá-la onde e quando quiser, visualizando-a quantas vezes quiser. A partir daqui os alunos organizam o seu trabalho, (pesquisam e recolhem informação) ao seu próprio ritmo. Posteriormente, em contexto de sala de aula, os alunos desenvolvem o seu trabalho em diálogo com o grupo, em trabalho colaborativo, de equipa e monitorizados constantemente pelo professor.

Como estruturar uma aula Invertida

Especialistas na matéria dirão que existem muitas maneiras de *Inverter* uma aula. Mas para professores principiantes, poder-se-á começar por:

1 -Substituir os trabalhos de casa tradicionais por PPTs ou vídeos que introduzem novos projetos e que podem ser disponibilizados aos alunos num Website ou página Moodle do Agrupamento;

Os professores criam PPTs ou vídeos curtos e sucintos que introduzem novos conceitos que os alunos observam em casa. Muitas vezes, os vídeos servirão ainda para explicar todas as fases do trabalho ou do projeto que os alunos terão que respeitar, incluindo os elementos de cada grupo, os temas a trabalhar, os prazos a cumprir, etc. Pode servir ainda de plataforma de negociação prévia à definição de *quem, como e quando* faz o quê!

Os professores podem igualmente solicitar a execução de exercícios *Web based* de resolução *online* ou *offline* que poderão ser corrigidos na aula seguinte ou remetidos ao professor para atribuição de um *score*.



Os professores de Inglês utilizam cada vez mais aplicações *web* como o *Tellagami*, *iMovie*, *Movavi*, *speakpipe*, etc. muito úteis em animações, edição e exportação de vídeo.



Os materiais também podem ser vistos pelos pais, que, por sua vez, aumentam a sua própria compreensão dos temas e das tarefas domésticas dos seus educandos, podendo apoiá-los, tornando-os mais responsáveis e confiantes.

2- Iniciar a aula com o grupo turma questionando, revendo e esclarecendo dúvidas.

Ao regressar à escola, os alunos analisam o conceito / tema apresentado no PPT ou vídeo que visualizaram em casa. O professor pode questionar os alunos, confirmando assim se houve ou não visualização ou leitura da informação publicada e avaliando o nível de compreensão atingido pelos alunos.

3- Os alunos dispõem-se em grupo e iniciam o seu trabalho colaborativo.

Conforme a tarefa atribuída a cada aluno ou grupo de alunos, os alunos iniciam as suas atividades diferenciadas. O professor pode aproveitar para prestar mais esclarecimentos relativamente aos conceitos ou instruções apresentadas anteriormente no PPT ou vídeo.

Uma vez que os alunos chegam à sala de aula com mais conhecimento prévio, o professor encontrará o tempo necessário para que a instrução direta seja significativamente reduzida. Isto permite que o professor passe a maior parte do seu tempo de aula apoiando alunos ou grupos de alunos em atividades (aprendizagens ativas) que atendam às suas necessidades.

Há uma grande quantidade de sites, aplicações e recursos para ajudar os professores a desenvolver as suas aulas Invertidas. Os docentes devem começar por aceder ao site de Jon Bergmann, um dos pioneiros da aprendizagem invertida. Em “Flipped Learning Simplified” - Jonathan (Jon) Bergmann disponibiliza informações, links e recursos excelentes para professores.

Mais ferramentas - para criação de vídeos:

- Tellagami – Aplicação de animação;
- Screencast-o-Matic – Aplicação de gravação;
- SpeakPipe – Aplicação de gravação de áudio (voz);
- iMovie / Movavi – Programas de edição de vídeo;

Lugares onde pode partilhar vídeos

- Youtube;
- Google Drive;
- Dropbox;
- Blog da turma
- Plataforma Moodle



Não há dúvida de que a tecnologia já fez mudanças importantes nas Escolas. O conceito de aprendizagem Invertida pode ser um passo importante na minha prática letiva futura, mormente na aplicação de novas metodologias de trabalho em contexto de sala de aula.

No entanto, convém não esquecer que o conceito de aprendizagem Invertida ainda é alvo da crítica daqueles que defendem o fim dos trabalhos de casa.

Numa sociedade cada vez mais complexa e em mudança ser professor é um desafio constante que exige uma entrega e um compromisso total com todos os agentes da comunidade educativa. É, por isso, exigido, ao professor, a aplicação de metodologias participativas e desafiadoras, estimulando o pensamento crítico dos alunos e formulando hipóteses, ou questionando o conhecimento científico vigente. O professor já não é o oleiro que molda o barro. O professor é um semeador que lança as sementes do pensamento lógico e abstrato.

O papel do professor na sociedade atual é, por isso, fundamental, pois é sua responsabilidade mediar e possibilitar as interações entre alunos e o conhecimento como um processo de descoberta, de produção, partilha e cooperação.

Ao professor cabe ainda a responsabilidade de ajudar a integrar todos os alunos, lutando pela permanência de todos na escola, independentemente do estatuto social ou origem.

O professor é um elemento crucial no desenvolvimento integral do aluno.

"Education must be increasingly concerned about the fullest development of all children and youth, and it will be the responsibility of the schools to seek learning conditions which will enable each individual to reach the highest level of learning possible"

- Benjamin Bloom

http://hlwiki.slais.ubc.ca/index.php/Benjamin_Bloom

Referências bibliográficas / Webgrafias:

http://hlwiki.slais.ubc.ca/index.php/Benjamin_Bloom

<http://www.jonbergmann.com/>

<http://www.learningspy.co.uk/assessment/differentiation-to-do-or-not-to-do/>

<http://www.p21.org/news-events/press-releases/923-executives-say-the-21st-century-requires-more-skilled-workers>

<http://www.teachstarter.com>

<https://www.teachthought.com/pedagogy/the-definition-of-differentiated-instruction/>

https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=A7zI3_Yq-IMC&oi=fnd&pg=PR5&dq=differentiate+instruction+in+mixed-ability+classrooms&ots=Wlm2IxyUZt&sig=XXDyvLeW9OFGKluCZP1dsUOGPgM&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Tomlinson, Carol A. Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms. 2nd ed. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall, 2001.

https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa_19963777

<https://education.cu-portland.edu/blog/classroom-resources/examples-of-differentiated-instruction/>

https://pt.wikipedia.org/wiki/Aula_Invertida

<https://sites.google.com/site/tourostudentschulz/110z606DifferentiatedInstructionCh1-.doc>

<https://www.vanderbilt.edu/>

<https://www.youtube.com/watch?v=bT4TC0VzFm4>

<https://www.youtube.com/watch?v=BCIxikOq73Q>

Diferenciação Pedagógica na Sala de Aula: Estratégias de Promoção do Sucesso

Rui Ribeiro

Antes do início da formação, tinha, pessoalmente, a ideia de que a diferenciação pedagógica (embora útil e mesmo necessária) era algo limitada na sua praticabilidade. Útil e necessária porque sempre fui muito sensível ao espírito democrático que deve imbuir o sistema de ensino no nosso país. Só através da escola pública, é possível fazer-se a promoção social dos socialmente mais desfavorecidos. Se a escola não o fizer, está apenas a reproduzir a sociedade *que lá entra*. Na realidade, esta é uma escola das desigualdades, em que os que são possuidores dos meios de alcançar o conhecimento promovido pela instituição, têm uma enorme vantagem sobre os outros. Iguais oportunidades significa diferentes abordagens, aplicadas à especificidade do aluno, por forma a que ele atinja o objetivo principal, o de ser autónomo e capaz, adaptável e criativo. Contudo, embora sempre tenha aplicado vários aspetos da diferenciação pedagógica nas minhas aulas, sobretudo, depois dos primeiros anos de experiência profissional, reconheço que tinha a ideia de que a diferenciação pedagógica estava muito associada à constituição de turmas de nível. No fundo, acreditava que a diferenciação pedagógica em turmas muito heterogéneas não era viável. Ainda no ano letivo anterior, onde estive colocado numa escola situada numa zona economicamente deprimida da cidade de Lisboa, nas dez turmas que me atribuíram, tinha, mesmo dentro do ensino regular, turmas completamente díspares. De facto, como já faço há muitos anos, apliquei estratégias e atividades diferentes, conforme o tipo de turma que tinha pela frente. Aliás, felizmente, o meu trabalho foi reconhecido por isso mesmo, por me adaptar tanto à turma “de elite”, com uma abordagem cientificamente mais exigente, como às turmas mais complicadas e com casos generalizados de indisciplina e de delinquência, onde as estratégias eram mais motivadoras para um público completamente desmotivado.

Concluindo, quando parti para esta oficina de formação, reconhecia já muito valor à Diferenciação Pedagógica e praticava-a até um certo ponto, mas mantinha algumas desconfianças em relação à abrangência da aplicabilidade desta pedagogia dentro duma mesma turma heterogénea.

Ao nível do trabalho de grupo, devo referir que já conhecia as pessoas com quem trabalhei e que o processo de concertação e de organização do trabalho não podia ter sido melhor. Todos estiveram sempre muito disponíveis para alcançarmos os nossos objetivos. Assim, tanto no final das sessões presenciais como depois, na escola onde trabalhamos, ou ainda, através da troca de e-mails, todos participámos num verdadeiro trabalho de grupo, em grupo. Os instrumentos para a aplicação desta(s) aula(s) inspiradas no que aprendemos na formação, foram devidamente elaborados em comum, e depois ligeiramente adaptados às especificidades ou da disciplina ou de determinadas situações de aula (como por exemplo um debate ou uma apresentação à turma). Igualmente, no final do trabalho, em conjunto, refletimos sobre os sucessos e os aspetos a melhorar nesta nossa aplicação desta pedagogia. Por isso, a troca de experiências existiu de facto.

Relativamente à aplicação concreta na turma que seleccionei, portanto, numa dimensão individual, retiro as seguintes conclusões:

☑ Planifiquei uma verdadeira aula inspirada pela diferenciação pedagógica, optando por a centrar no processo e no produto final.

☑ Seleccionei um tema comum, a peste negra na Europa do século XIV, e constituí seis grupos de nível com tarefas realmente diferentes: dois grupos abordariam a análise de textos e de iconografia da época (num trabalho, digamos, mais “clássico”, mais habitual), outros dois, analisariam mapas, gráficos e tabelas (numa perspetiva mais matemática, mais quantificadora), e finalmente, outros dois elaborariam uma banda desenhada (numa abordagem mais visual).

☑ Preparei e adaptei devidamente, os instrumentos de registo elaborados em grupo, à especificidade da aula que planeei.

☑ Introduzi o tema evitando a exposição oral, exibindo um pequeno filme de três minutos, muito bem resumido e com excelentes imagens que muito interessou a turma.

☑ Lancei-lhes um desafio inicial, uma situação-problema que os motivou para a prossecução das suas tarefas.

☑ Orientei os alunos na realização da atividade, não dando as respostas, mas facilitando-lhes a aprendizagem. Neste domínio, prestei especial atenção aos grupos de alunos com piores resultados académicos.

☑ No final, todos os grupos apresentaram os seus trabalhos à turma, para que todos tivessem acesso às informações e conclusões de todos.

☑ No final da apresentação de cada grupo, pedi a cada aluno que transmitisse à turma a sua resposta ao desafio inicial da aula. Algumas respostas foram muito originais e imaginativas. Depois de todo o trabalho, a turma acabava assim, num ambiente de boa disposição, comparando respostas e até rindo-se das mais cómicas!

☑ Concluindo, desenvolvi capacidades de pesquisa, de organização de ideias e de exposição oral das mesmas perante os outros.

☑ No final, fosse através da análise da autoavaliação realizada pelos alunos, fosse através de conversas com eles na aula, estes transmitiram-me a satisfação com que fizeram este trabalho.

Obviamente, nem tudo foi perfeito, e como aliás, o próprio formador nos alertou, haverá sempre situações a corrigir ou a melhorar, sobretudo no início. Assim, identifico as seguintes principais dificuldades que senti na aplicação desta metodologia de ensino:

☒ A constituição de grupos pode ser complicada. É necessário, em primeiro lugar, escolher um critério principal, neste caso, o selecionado foi o de grupos de nível. Em segundo lugar, foi preciso atender a vários critérios secundários: não colocar alunos sem empatia uns pelos outros no mesmo grupo, colocar alunos com especial aptidão para matemática nos grupos das tabelas e gráficos, alunos com empatia pelas artes, nos grupos da banda desenhada, não constituir grupos grandes demais para que todos tivessem a oportunidade de trabalhar. Mas penso que consegui fazer os grupos de forma adequada às tarefas e aos objetivos da atividade.

☒ O tempo: uma aula de 90 minutos não foi suficiente, tendo de utilizar ainda mais 45 minutos para a apresentação dos trabalhos à turma.

☒ A logística: este tipo de pedagogia exige ter materiais e vários instrumentos de trabalho à disposição, de preferência na própria sala de aula. A nossa sala estava vazia, tirando o computador e o projetor. Assim, no início, uns alunos foram comprar materiais e outros foram para a biblioteca escolar, a qual, ainda para mais, estava fechada, por falta de assistentes administrativos! Felizmente, como faço parte da equipa da biblioteca, tinha a chave e tudo se resolveu. Seja como for, tive de me deslocar várias vezes entre a sala e a biblioteca, dando especial atenção aos grupos que ficaram na sala a realizar as bandas desenhadas.

Esta foi uma análise crítica desta minha experiência profissional. Na realidade, embora nem tudo tenha corrido de forma perfeita, o balanço final da atividade é muito positivo. Referindo-me ao mais importante, de facto, os alunos aprenderam o conteúdo. Desde os “melhores” que tiveram a oportunidade para aprofundar conhecimentos, até aos “piores” que, de uma forma muito mais agradável e motivadora, aprenderam, *mesmo*, o conteúdo. Para mim, pessoalmente, ficará para sempre, a imagem de alguns alunos que, nunca tinham tido um desempenho positivo em aula, terem tido a capacidade de apresentar uma banda desenhada à turma, comunicando todos os aspetos importantes do conteúdo, sem uma cábula, ou sem estarem a ler um qualquer texto. Resumindo, rendo-me às vantagens desta pedagogia e, sobretudo, reconheço a sua aplicabilidade no contexto de turmas heterogéneas.

É bem evidente que, quando observamos evoluções positivas imediatas em alguns dos nossos alunos, numa única aplicação deste método, sentimo-nos muito tentados a repetir a experiência, já no início do próximo ano letivo.

Concluo agora os meus primeiros vinte anos de experiência profissional. Embora considere ser um professor com provas dadas em todos os tipos de turmas existentes no sistema de ensino público, embora saiba que a forma como dou as minhas aulas tem surtido efeitos positivos nos meus alunos, como aliás é sempre reconhecido pelos mesmos e pelos seus encarregados de educação, não me deixo convencer que “então, está tudo bem”... Devemos estar sempre recetivos a aprender e a ir buscar bons exemplos, boas práticas, de facto, baseados nas práticas e não apenas nas teorias.

Esta ação foi assim, gratificante, pois permitiu-me compreender que há, mesmo, maneiras exequíveis de “não deixar ninguém para trás”.

Em conclusão, afirmo que a diferenciação pedagógica oferece muitas potencialidades ao professor. Vale a pena experimentar e não desistir perante as primeiras dificuldades.

Porque de facto, tentamos construir uma sociedade mais justa e equilibrada, devemos facilitar a aprendizagem a todos e não apenas àqueles que possuem as chaves, o código de acesso a uma certa cultura “mais livresca”, por terem nascido no seio de famílias com mais capital, seja ele económico e/ou cultural.

A escola é Pública. Não é para a média... Não é para uma elite...
É para todos!

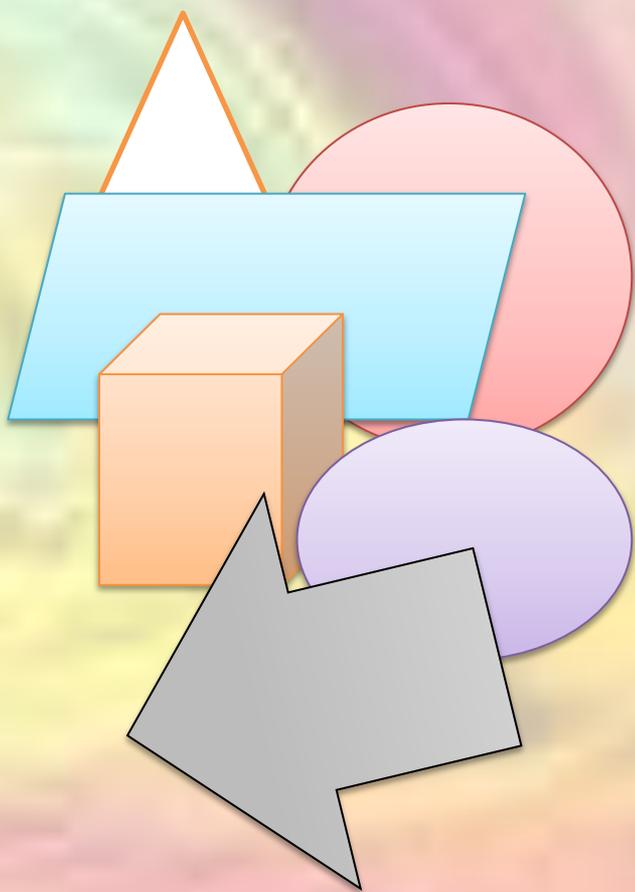
Referências bibliográficas

Embora várias obras nos moldem o espírito e a opinião ao longo dos anos, refiro aquela que ainda hoje me ajuda a desconstruir muito do que se passa nas nossas sociedades, no nosso tempo.

BOURDIEU, Pierre (1994). O Poder Simbólico. Lisboa: DIFEL.

Diferenciação Pedagógica na sala de aula: Estratégias de promoção do sucesso

Ana Cristina Azevedo



Sou professora de matemática.

Uma disciplina fascinante para alguns dos nossos alunos, talvez por ser a ciência das regularidades, da lógica, do desafio, da conquista e por estar mesmo presente em tudo o que nos rodeia, mas que afasta muitos outros, pela sua abstração naturalmente associada, pela sua suposta complexidade ou impossibilidade de a entender, ou até pela imaginável falta de aplicabilidade naquilo que é a nossa vida quotidiana: afinal, para que serve?

A relação que temos com a matemática é sempre muito pessoal, demasiado até, independentemente de se gostar ou não dela. Mas esta relação não depende apenas de cada um de nós, de cada um dos nossos alunos, mas muito da forma como ela chega até nós, como ela nos é apresentada, diria mesmo, do entusiasmo de quem nos leva até ela.

O primeiro desafio diário de um professor de matemática não é que o aluno efetue o cálculo, saiba muitas das propriedades de um triângulo ou distinga a média da mediana, mas sim, estimular no aluno a curiosidade pela matemática, a vontade de a saber, de a compreender e de a aplicar.

Tradicionalmente sendo a matemática a disciplina em que os alunos apresentam um insucesso elevado, esta impõe uma maior complexidade em ser professor, em chegar a todos os alunos. É uma disciplina em que de facto o professor não pode ser um mero transmissor de conhecimento, mas sim um orientador do aluno em busca do conhecimento. Tendo este princípio como base da sua atuação, o professor tem de procurar chegar a todos os alunos com a mesma intenção: que todos, independentemente das suas características, trabalhem, de uma forma ou de outra, com e a matemática.

As metodologias/estratégias que conduzem a um ensino da matemática igual para todos, são atualmente consideradas pouco adequadas, por não terem em consideração as especificidades de cada aluno. Deste modo, as estratégias de diferenciação pedagógica surgem como resposta à grande diversidade de alunos, que se manifesta na forma de pensar, de aprender, de estar e de ser.

Optar pela pedagogia diferenciada em contexto de sala de aula, levará o professor a uma melhoria da qualidade do ensino da matemática, assim como dos resultados escolares dos seus alunos. A diferenciação pedagógica é uma forma de o professor estabelecer a aprendizagem como um ato dinâmico, em vez de passivo, em que o aluno se envolve muito para além de apenas ver e ouvir. Com certeza, o docente conseguirá que os seus alunos compreendam diferentes conteúdos programáticos e os consigam mobilizar na resolução de problemas, mesmo que adaptados às suas capacidades.

A inscrição para a frequência desta oficina, foi motivada pela necessidade de aprofundar o meu moderado conhecimento sobre o tema Pedagogia Diferenciada, no que diz respeito ao conceito e essencialmente à sua operacionalização. Perceber de que forma se podem rentabilizar os papéis do professor e do aluno, no âmbito do processo ensino/aprendizagem.

Pretendi aprofundar o conhecimento sobre estratégias e práticas de diferenciação pedagógica aplicáveis na sala de aula, consideradas promotoras de sucesso escolar e integradoras de todos os alunos.

Identificar os constrangimentos e obstáculos com os quais os professores se deparam aquando da sua implementação e formas de os contornar.

Perceber como melhor identificar as potencialidades e limitações dos meus alunos e como transformá-las em ferramentas no processo de ensino/aprendizagem.

Aprender como avaliar de forma justa e adequada o trabalho e o envolvimento dos alunos quando se diferenciam e diversificam as estratégias na sala de aula.

Conhecer experiências dos meus colegas no âmbito desta pedagogia e procurar transferi-las, adaptando-as, ao ensino da matemática.

(...)

A necessidade e os proveitos que advêm de os professores adotarem estratégias para todos, no sentido de diminuir as desigualdades sociais e académicas e a parcialidade no processo de ensino, foram, ao longo das sessões conjuntas, devidamente evidenciados e reforçados.

O tratamento dos diversos conteúdos foi permanentemente fundamentada recorrendo a referências bibliográficas e estudos no âmbito desta temática. Houve lugar a abordagens mais lúdicas que levaram o formando a sentir a necessidade de efetuar mudanças e adaptações para, de facto, chegar a todos os alunos não de uma forma individualizada mas diferenciada.

O professor precisa e deve partilhar com os seus pares as dificuldades e os sucessos vividos em sala de aula e refletir em conjunto sobre as metodologias e estratégias pedagógicas. De facto, nas sessões conjuntas desta oficina, houve espaço para a troca de ideias, de inquietações e de constrangimentos sentidos pelos presentes na sua atividade, nomeadamente no que se refere à implementação da diferenciação pedagógica na sala de aula, apesar das diferentes áreas curriculares.

Considero que participei ativamente nestas reflexões, que considerei pertinentes e de extrema importância, procurando dar o meu contributo, não só ao nível da partilha das dificuldades e preocupações por mim sentidas no contexto da pedagogia diferenciada, mas também com aquilo que julgo que pode contribuir para o sucesso dos alunos.

Estive atenta aos diversos materiais disponibilizados pelo formador, procurando também através deles dar resposta às minhas expectativas iniciais.

O trabalho desenvolvido em grupo envolveu três docentes da disciplina de matemática, do terceiro ciclo, e centrou-se na planificação de um tema da unidade relativa ao domínio de conteúdos “Organização e Tratamento de Dados”, do nono ano. Todo o trabalho desenvolvido teve como objetivo a operacionalização da diferenciação pedagógica. Neste trabalho de carácter colaborativo desenvolvido por todas, contribuí com aquilo que melhor sei fazer, ao nível da planificação, apresentando metodologias que uso, recursos e estratégias de ensino que considero integradoras e bem-sucedidas, e ao nível da execução do trabalho. Aos membros do grupo foi-nos permitido ter momentos de partilha, de reflexão e de produção de diversos materiais destinados à abordagem dos conceitos por parte dos alunos e à avaliação (auto e hetero) de todo o trabalho efetuado por eles.

Considero que esta formação contribuiu, de forma muito significativa, para o aperfeiçoamento dos meus conhecimentos sobre Pedagogia Diferenciada, e para a tomada de consciência da importância e da necessidade da sua implementação na sala de aula.

Entendi que existem diferentes tipos de inteligência e diferentes estilos de aprendizagem, que o professor necessariamente deve ter em conta aquando a planificação das atividades. Outras características dos alunos (capacidades cognitivas, fatores sociais e culturais, interesses, motivações, pontos fortes, pontos fracos ...) devem ser consideradas quando optamos por atividades de promoção de uma pedagogia diferenciada. Só depois de se conhecer bem o grupo de alunos com o qual vamos trabalhar, é que se consegue fazer um bom diagnóstico e desenvolver estratégias de diferenciação verdadeiramente eficazes.

Percebi que o ensino diferenciado é centrado no aluno e não no professor, sendo o aluno a personagem principal de todo o processo. Que é possível chegar a todos os alunos, com a mesma pretensão de que aprendam, mas que possam aprender de forma diferente e com níveis de aprofundamento diferentes também. Um ensino diferenciado de sucesso não deve ser um ensino individualizado. Os alunos ditos com mais dificuldades de aprendizagem não devem ser desagregados do resto da turma, mas devem aprender no seio dela. Assim como, aos alunos que revelam mais capacidades não lhes deve ser permitido ficar aquém daquilo que o seu potencial lhes possibilita atingir. A aprendizagem é tida como um processo em que os alunos são o principal recurso a utilizar em sala de aula, mais importante do que qualquer outro. Formar bons cidadãos, criativos, com capacidades de trabalhar em grupo e de se autoavaliarem, solidários e participativos, deve ser um dos principais objetivos do professor.

Esta pedagogia poderá ser efetivada em três domínios: diferenciar os processos de aprendizagem (meios utilizados pelos alunos para compreender os conteúdos), diferenciar os conteúdos de aprendizagem (adaptar e propor conteúdos

de aprendizagem em função das características de um aluno ou de um grupo de alunos) e diferenciar o produto final (dar lugar à escolha, por parte dos alunos, da forma como apresentam o que aprenderam ou compreenderam). Podem ser considerados, de preferência, em simultâneo ou, quando assim não for possível, pelo menos um destes domínios.

Aprendi que para implementar uma diferenciação pedagógica eficaz nas minhas aulas devo ter em consideração as seguintes etapas essenciais: diagnóstico das necessidades e potencialidades de cada um dos meus alunos, aferindo quais as competências, conhecimentos prévios e estilos de aprendizagem de cada um deles; planificação e preparação das atividades pedagógicas que irei desenvolver na sala de aula, tendo em consideração o diagnóstico realizado anteriormente, ou seja, os conteúdos, processos e recursos utilizados na aula deverão adequar-se ao público a que se destinam, sob pena de não surtirem efeito na evolução da aprendizagem dos alunos; avaliação justa e adequada do trabalho desenvolvido com e pelos alunos (é importante não desvalorizar os objetivos curriculares, mas a avaliação deverá refletir a evolução do aluno ao nível das suas aprendizagens).

O professor deve ainda ter em consideração a escolha de recursos adequados e apelativos, por forma a estimular a curiosidade e a vontade de explorar. Nomeadamente no âmbito das novas tecnologias de informação e comunicação, pode recorrer, por exemplo, ao uso de telemóveis, tablettes e computadores como ferramentas de pesquisa e verificação de aprendizagens e, dependendo da especificidade de cada disciplina, ao uso de *software* informático que permita ao aluno experimentar e investigar.

Referências bibliográficas:

Material fornecido pelo formador Fernando Lima.

Feyfant, Annie . *A diferenciação pedagógica em sala de aula*.

Gonçalves, Liliana Pinho (2016), *A Diferenciação Pedagógica na sala de aula de Matemática – um estudo exploratório nos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico*.

Jungles, D. E. (verão 2011), *Pedagogia diferenciada*. Revista A Página da Educação, edição n.º193, série II., Profedições, lda.

Perrenoud, P. (1999). *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.

Santos, Leonor (2009). *Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar*. Revista Noesis n.º79, 52-57.



Diferenciação Pedagógica na Sala de Aula: Estratégias de Promoção do Sucesso

António Camelo



A educação escolar de hoje tem uma construção cultural poderosa e democrática, mas ao mesmo tempo frágil e injusta. O seu “sistema produtivo” perspectiva-se coletivo, mas não observa e não trata com o máximo cuidado os seus principais agentes menos poderosos socialmente. Na verdade, até se justifica com mecanismos subtis, como: os alunos não estudam, não trabalham, não aprendem, não estão quietos, ou então, a culpa é da falta de apoio familiar em vez de proporcionar a cada um o melhor caminho educativo escolar.

Por um lado, enchemos tanto a boca com a equidade e esquecemos a justiça! Embora bem equacionado pelo XXI Governo Constitucional que “assume a educação como um meio privilegiado de promover a justiça social e a igualdade de oportunidades, constituindo um dos princípios que enformam a sua política a promoção de um ensino de qualidade e sucesso para todos os alunos ao longo dos 12 anos de escolaridade obrigatória” (*Despacho 5908/2017*).

Até é revelado que os nossos alunos têm as melhores condições físicas e materiais do Mundo, mas por outro lado esquecemos o cuidado com cada um e encontrar-lhes as melhores soluções pedagógicas. Onde para estas soluções é essencial um diálogo com a família, com a autarquia, com a comunidade local, pois a elite política dirigente continua a acreditar nos milagres educativos e que tudo tem de controlar. Esta equidade e justiça, traduzidos no acesso à escola são manifestamente insuficientes, porque faltam outros valores também da responsabilidade do sistema educativo, como a cidadania, a cultura, a arte e a dignidade pessoal.

O sistema não se pode só virar para a quantidade, é preciso qualidade, formar cidadãos críticos, criativos, com capacidades próprias para a sua vida real e futura, isto é, faz falta gerar outros modos de ação pedagógica e organização escolar e proporcionar nas escolas outras propostas socioeducativas.

Daí encontrar um processo de ensino aprendizagem, apoiado num modelo de ensino para todos, é cada vez mais uma responsabilidade da escola e um desafio para o professor.

Expectativas iniciais

Embora a minha pedagogia inserida nos vários níveis de ensino que leciono, ser sempre direcionada em primeiro para o sucesso pessoal, para o aluno enquanto realização e formação humana e depois para o sucesso musical e obtenha normalmente um sucesso escolar, que ronda uma taxa elevada, as minhas expectativas iniciais foram altas.

Contudo, a desvalorização atual pelas artes pelo presente sistema de ensino, além do crescente número de alunos com desmotivação e de desinteresse pela aprendizagem, aliado a outros interesses paralelos à aprendizagem, leva-me a crer diariamente, que a empatia com todos os alunos, embora seja um fator importante, deve ser aliada a outras estratégias, nomeadamente com ligação ao fator da motivação e da articulação e operacionalização das atividades. Ainda neste contexto e até porque sou e sempre fui um ser curioso pelo conhecimento, este obstáculo de uma escola cada vez mais heterogénea e desmotivadora, confrontado com a responsabilidade que tem recaído em quem ensina, a promoção da valorização de igualdade de oportunidades, criou-me e transportou-me ainda mais para esta expectativa e curiosidade da promoção do sucesso, com base neste modelo da diferenciação pedagógica.

Acredito que o cumprimento dos conteúdos, de uma temática como esta, ainda muito tenra e pouco valorizada no sistema de ensino, mas que ao mesmo tempo está e deve estar na ordem do dia e, magistrada com o entusiasmo do formador não fosse fácil de cumprir, até porque as sessões foram normalmente de uma discussão ativa e construtiva. Por outro lado, fazer acreditar no grupo dos profissionais presentes, que este sistema de pedagogia pode ajudar todos os alunos e não só alguns, mas que necessita de criar na sala de aula tempo adaptável ao seu ritmo de trabalho, que deve ser uma modalidade de trabalho enquadrada para a sua motivação, com o apoio necessário às suas necessidades, de forma a ir conquistar progressivamente a sua autonomia e com o modo de proporcionar uma ação educativa consequente e que lhe permita ao aluno construir o seu próprio currículo. E que ao mesmo tempo, o professor não pode ser um dificultador da aula e que lhe exige um atendimento individual ou de pequeno grupo, em detrimento do coletivo, estar sujeito a uma aula mais burocrática, mais ativa e por vezes mais barulhenta, são motivos mais que suficientes para que as sessões fossem muito interventivas e que dificultam por vezes o cumprimento dos conteúdos programáticos.

Em suma e como o referido várias vezes pelo formador, lecionar com o formato de uma Pedagogia Diferenciada é “correr riscos”. Contudo e numa avaliação global acho que o cumprimento dos conteúdos saiu sempre valorizado com esta estratégia. Por outro lado, todos os planos de aula foram enviados aos formandos.

(...)

Frases ou situações como, “O papel do professor é ser um orientador pedagógico”, “Estar atento às diferenças”, “Atento à realidade da comunidade escolar”, “Tornar o aluno como ator das suas aprendizagens”, são estudos sobre a temática em que me vou debruçando ao nível das leituras, mas que ao nível da exploração e vivência nunca tinha presenciado, daí tal como referi anteriormente esta iria ou poderia ser uma ação de vital importância.

E ainda como já referi anteriormente, embora já use alguns ideais defendidos e promovidos por este paradigma de pedagogia, nomeadamente o modelo construtivista, tanto na vertente pessoal, como na vertente musical, foi para mim uma das ações de formação, que mais me contribuiu fortemente para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Embora tal como referiu várias vezes o formador “Diferenciar tem os seus riscos”,

ou quando temos um sistema de avaliação que não colabora e não ajuda em nada este modelo de pedagogia, porque mais uma vez como referido pelo formador “Diferenciar não é ter a certeza de resultados”. Agora o que certamente conduz e vivenciado pela aula que lecionei segundo o plano organizado em colaboração com o formador e apresentado numa das minhas turmas, onde além de os alunos conhecerem e aplicarem um conjunto de princípios, técnicas e estratégias musicais, a motivação e o despertar da sensibilidade artística foi bem sentido. Daí este forte contributo na minha formação ao nível pessoal e profissional, porque o importante foi o processo e não tanto o resultado, como chave e caminho para o sucesso, essencialmente na formação de competências sociais e artísticas para a vida dos educandos.

Certamente, uma das frases que mais se patenteia no ensino, é que os professores ensinam como aprendem, isto é, os maiores entraves são por vezes os próprios professores tanto na inovação como no uso de novas modalidades de metodologia. Pois por em prática pedagogias para a promoção do sucesso, onde “Aluno diferente quer processo diferente” ou “Todos os alunos revelam pontes fortes e pontos fracos, tipos de inteligência variados” é necessário que o professor esteja atento ao estilo de aprendizagem de cada aluno. Ora, como aponta Rodrigues (2003). “a diferenciação que se procura na inclusão é a que tem lugar num meio em que não se separam os alunos com base em determinadas categorias, mas em que se educam os alunos em conjunto, procurando aproveitar o potencial educativo das suas diferenças, em suma, uma diferenciação na classe assumida como um grupo heterogéneo” (p. 92).

E foi através dos fatores e dos elementos seguintes, que sessão após sessão, fui aprendendo e ficando sensibilizado para uma nova realidade organizacional, pois se: *Pedagogia diferenciada é dar ao aluno uma situação de aprendizagem que lhe seja apropriada. Neste sentido o papel do professor é dar ao aluno aquilo que ele precisa, dar a via que ele se sente melhor para a aprendizagem; A dar ao aluno seus próprios itinerários de apropriação dos saberes e do fazer; É proporcionar uma aprendizagem aberta, onde as aprendizagens são explícitas e identificadas, são claras para o aluno; É abrir as oportunidades de trabalho de aprendizagem de cada aluno, isto é, ir ao encontro de cada aluno; É ter em atenção a variáveis, como: a quantidade de tarefas, o tempo (dependendo do ritmo de cada um), a participação (dar mais trabalho por exemplo aos hiperativos), diferenciar nos produtos (por exemplo num ensino por nível), o apoio, não a só quem o precisa devido à pouca autonomia, mas também aos desafiantes que querem aprender mais e que necessitam constantemente de material de trabalho.*

Pois é aqui que para mim, isto é, no processo organizacional, tanto pessoal como profissional que pode estar a chave do sucesso do professor e claro dos seus alunos e que desta forma mais me identifiquei na ação, até porque leciono uma área artística e que requer muita abertura no processo ensino/aprendizagem. Ainda neste ponto do plano organizacional, vejo agora como preponderante e mais uma vez o processo, desde a organização física e material da sala de aula, do plano da aula, à aprendizagem cooperativa e do trabalho cooperativo: aluno, professor, família e sociedade.

Havendo mesmo estudos que apontam que aprendizagem cooperativa tem sido descrita como a forma mais eficaz para colocar em ação uma efetiva diferenciação na sala de aula e neste sentido Sprinthall e Sprinthall (1993) definem-na, não como uma única técnica, mas uma mistura de técnicas de trabalho em

pequenos grupos com objetivos de cooperação (p. 311).

Em suma é neste plano organizacional, que vejo e que me sensibilizou como fundamental, para a aplicação do modelo da diferenciação pedagógica e como consequente para a aprendizagem não só de forma individual, como meio para o sucesso de todos os alunos.

Em termos de consideração final, observo que o papel singular do professor para esta mudança de paradigma é muito importante no contexto da sala de aula, contudo o essencial, para esta mudança e de uma forma geral, é que ela seja assumida e provenha da tutela da educação.

Contudo e neste papel singular, tenho a referir que como estamos perante um ensino que essencialmente se preocupa com o saber/saber e não com o saber/fazer e tal como a essência do paradigma da Pedagogia Diferenciada, é importante que se oriente a aprendizagem para que o aluno saiba o que faz. Assim e como foi referido na formação e também como consideração do formador, o sistema está perante um desafio da quebra do seu paradigma do ensino da escola tradicional, em que situações como preparar os alunos para o teste e para o exame, não são atualmente viáveis perante a meio que nos rodeia e que a escola não quer ver e atualizar-se para bem da sociedade. Pois o importante e tal como refere Libâneo (2004) "*De fato, o novo paradigma econômico, os avanços científicos e tecnológicos, a reestruturação do sistema de produção e as mudanças no mundo do conhecimento afetam a organização do trabalho e o perfil dos trabalhadores, repercutindo na qualificação profissional e, por consequência, nos sistemas de ensino e nas escolas*" (p:43) é dirigir os alunos para o mercado de trabalho, com capacidade de liderança, com capacidade de criatividade, com capacidade de trabalho em equipa. Isto é, desenvolver competências pessoais e fazer sentir ao aluno que a aprendizagem lhe é útil para a vida e para a sua formação pessoal.

Considero, ainda, que todo o aluno devia ser logo rastreado na pré-escola, de modo a que a oferta às suas aptidões respondesse às suas necessidades, assim como deve ser logo a partir deste nível escolar que a pedagogia deve ser essencialmente criativa e em forma de trabalho de grupo. Pois a aprendizagem não pode ser um ato automático e um ato passivo, do qual vem e passa de alguém.

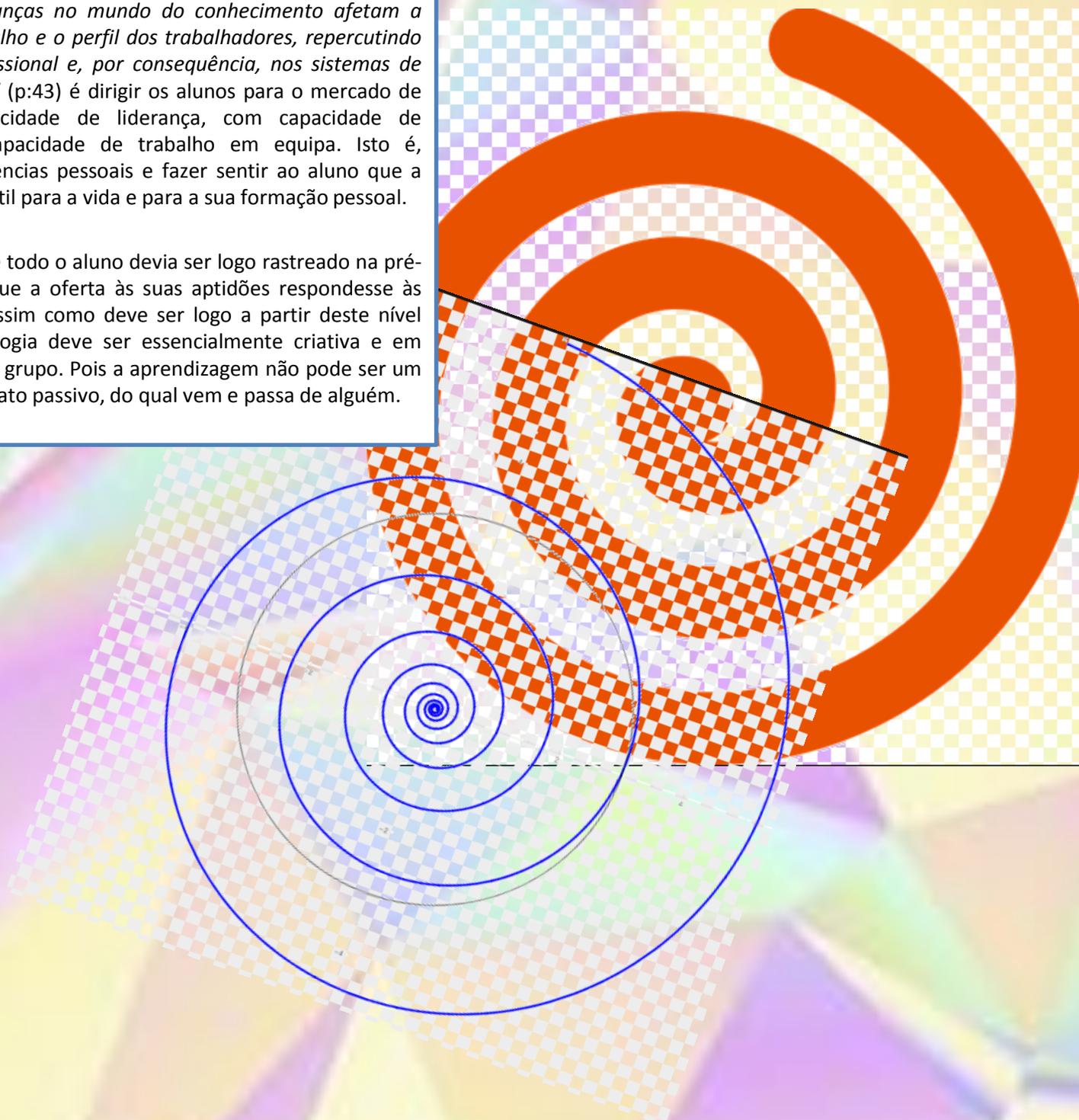
Referências bibliográficas

Libâneo, José Carlos (2004). *Organização e Gestão da Escola Teoria e Prática* (5ª edição). Editora Alternativa .

Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional – Uma abordagem desenvolvimentalista*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal.

<http://www.dge.mec.pt> (2018-06-20)



Diferenciação Pedagógica na Sala de Aula: Estratégias de Promoção do Sucesso

António Correia

No ensino tradicional a transmissão dos conhecimentos o professor é o fiel depositário do saber e das interações entre professor e aluno. Em oposição ao ensino tradicional, a diferenciação pedagógica em sala confere centralidade ao aluno, dando-lhe voz e “silenciando” o professor. Todavia, neste tipo de aprendizagem o professor deve continuar a ter um importante papel, uma vez, compete ao professor a criar um clima de segurança para que aluno se entregue na descoberta e na participação ativa. Na pedagogia diferenciada, o professor promove as atividades tendo em conta as dificuldades; olhar atento e diferenciado sobre o processo da aprendizagem e demonstra um olhar crítico sobre o seu próprio trabalho.

O grande desafio que se nos coloca atualmente é de deixarmos de estar tão preocupados, com que se ensina e mais no “como ensinar”, criando para este efeito condições efetivas para que os alunos aprendam. Esta deslocação do papel do professor enquanto transmissor de conhecimento para os dos alunos implica, necessariamente, a utilização de estratégias de diferenciação. Segundo Nunziatti (1988):

“ O problema da aprendizagem e mais largamente da formação passa a ser posto em termos de lógica do aprendente e do seu acesso à autonomia e não mais em termos de lógica do especialista ou da condução pedagógica”.

Diferenciar significa, romper com a pedagogia magistral, Perrenoud (1997). Não se devem dar o mesmo para todos ao mesmo tempo, mas sim, confrontar aluno perante dispositivos que promovam a valorizem os alunos pouco gratificantes. O professor identifica, as necessidades, aptidões organizando o espaço, materiais e dispositivos pedagógicos mais adequados ao perfil de aprendizagem dos alunos. A diferenciação pedagógica torna-se um processo integrado de diagnóstico e posteriormente de intervenção na sala, adaptado às necessidades: culturais, socioeconómicas, cognitivas, experimentais, etc. O professor torna-se num mediador, dado que lhe compete diferenciar os conteúdos, processos e produtos. A intervenção do professor nesta fase é de crucial importância, pois compete-lhe a preparação de grande diversidade materiais, que vão desde o inventário de objetivos, conteúdos fundamentais, a criação de fichas de diagnóstico, fichas de trabalho individuais/grupo e fichas de autoavaliação.

Ao aluno cabe um papel central na sua própria aprendizagem. Este modo de funcionamento permite aos alunos uma gradual apropriação dos instrumentos de monitoramento e de regulação do seu trabalho, com influência na sua autonomia e capacidade crítica. Esta abordagem é mais próxima de escola inclusiva, cujo objetivo é dar a todos a oportunidade de aprender, quaisquer que sejam recursos culturais ou sociais, tornando a pedagogia diferenciada mais racional. Apesar das grandes evoluções nos níveis de escolaridade nos últimos anos, isto não foi acompanhado por igual número de diplomas, persistindo até hoje, ainda um elevado número de retenções em quase todos anos de escolaridade obrigatória. A retenção na maioria das vezes não é acompanhada por nenhuma medida de diferenciação na sala de aula. Mesmo que se aplique algum modelo de remediação ou apoio pedagógico, a diferenciação é essencialmente reparadora (Perrenoud,2000) e não intervém de forma oportuna.

O sistema de educação português sofreu grandes mudanças, que resultou na melhoria e evolução do desempenho seus alunos. São muitos indicadores que revelam um significativo abandono escolar precoce, para valores inferiores a 10%, entre os jovens com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos, ao mesmo tempo assistimos a uma Universalização tendencial da educação secundária. O País comparando-se com outros países europeus, Portugal tem tido uma evolução clara, tanto a nível de resultados finais, como a nível de ambiente e motivação escolar. A progressão poderia ser alargada a mais itens (instalações, organização escolar, etc). Embora a progressão seja significativa, continuamos muito afastados na maioria dos países da Europa (CNE,2013, Bright, 2011), pois todos anos o nosso sistema educativo gera grandes caudais de insucesso e abandono (OECD, 2015). Muitos destes alunos, que reprovam, e mesmo progredindo continuam a revelar muitas lacunas. Para estes alunos são propostas as aulas de recuperação, planos individuais, Cursos Especiais (CFs, VOCs e outros...) porém, não são suficientes para motivar estes jovens. Por vezes, evocam-se razões, como a falta de apoio dos pais, indisciplina e falta de trabalho, etc. Acumulam-se fracassos, na competição escolar, são valorizadas formas de excelência que escola tenta valorizar em testes e provas: ler, escrever, contar, domínios das línguas estrangeiras ou certas disciplinas em lugar de outras, esquecendo as necessidades reais dos alunos. Estas normas escolares ancoram-se num currículo rígido e critérios absolutos que no final certifica os conhecimentos acumulados. Deste modo a escola não tem liberdade de avaliar outros produtos, a não ser as formas e normas de excelência escolar que supostamente correspondem as finalidades que o sistema educativo atribui. As provas tentam avaliar conhecimentos, mas nada diz sobre os domínios/competências essenciais. As classificações, avaliam competências efémeras, que aluno logo esquece. A escola hierarquiza sem ter em conta o contexto e o aluno, nem busca as melhores soluções pedagógicas para os alunos nem outras formas para gestão do tempo escolar.

Qual será melhor resposta face ao desencanto de alguns jovens pela escola? A resposta aparentemente simples ou mágica será colocar o aluno no centro do processo educativo. Longe de avaliar e estigmatizar, o processo educativo deve ser algo pessoal, valorizando competências/aptidões, como: criatividade, cidadania, cooperação, autonomia, sentido crítico. No conjunto todas crianças/jovens já são possuidores de algumas dessas aptidões, saber-fazer heterogêneos que poderão ser estrategicamente agrupados para atingir determinadas finalidades. A pedagogia diferenciada em lugar de atomizar, classificar por níveis de excelência, reunifica aptidões e conhecimentos prévios, num ambiente aberto, onde o educando aprende seguindo os seus próprios ritmos de aprendizagem possibilitando que a maioria dos alunos atinja os seus objetivos (Battut; Bensimohn, 2006).

A promoção deste novo clima de aprendizagem passa pela reorganização dos espaços físicos, materiais e humanos. Assume especial destaque a organização dos espaços com aprendizagem cooperativa dos alunos, uma vez que beneficiam os alunos tanto com as maiores como as menores dificuldades, ao mesmo tempo que aprendem a saber esperar, saber ouvir, colocar-se no papel dos outros, apreciar ideias diferentes. Para além das competências cognitivas e sociais que pudemos obter, o trabalho cooperativo também é uma boa forma de promover uma educação para a autonomia, tolerância e responsabilidade. Este tipo de trabalho quando devidamente organizado e estruturado permite a todos os alunos interagir, trocar informação e ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho. Lopes e Silva, (2009), defendem que a aprendizagem cooperativa consiste não só no trabalho em pequeno grupo mas também num trabalho em conjunto, em que os alunos mais valorizam a sua aprendizagem e a dos seus colegas.

Desta forma, pode-se concluir que a aprendizagem cooperativa associado à pedagogia diferenciada não deve ser relacionada apenas à ideia de que é unicamente um mero trabalho de grupo. O trabalho de grupo quando devidamente acompanhado pelo professor munido dos instrumentos necessários para sua monitorização, poderá ser útil dado que interação face a face permite o desenvolvimento competências sociais; processos de avaliação reguladora do grupo; promovem ações estimulantes e motivadoras, que as colocam no centro das suas aprendizagens.

Referências bibliográficas

Battut, E. et Bensimhon, D.(2006). *Lire et comprendre les images à l'école*.

Bright, A. D. (2011). *A meta-analysis of the Effects of Grade Retention of K-6 Students on Student Achievement, 1990-2010* (Doctoral dissertation), Tuscaloosa, AL: The University of Alabama. *Educateur magazine*, Genève, n ° 13/97, p.20-25.

Nunziati, Georgette (1988), «Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice», *Cahiers pédagogiques*, n ° 280, Janeiro 1990, p.47-56.

Perrenoud, P. (1997), «Concevoir et faire progresser des dispositifs de différenciation».

Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada. Porto Alegre: Artmed*.

Silva, M. L. L. (2009). *Trabalho e população em situação de rua no Brasil*. Cortez Editora.

Documentos eletrônicos

Estado da Nação/CNE (2015). Consultado em 15/06/2018, às 17:00H.
http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Estado_da_Educacao_2015_versao_digital.pdf

OECD. (2013). *PISA 2012 Results: Excellence through Equity: Giving Every Student the chance to succeed*. Volume II (Vol. II). PISA, OECD Publishing.

Diferenciação Pedagógica na Sala de Aula: estratégias de promoção do sucesso

Elsa Maria Sousa

Diferenciar ou diversificar?

A ideia de diferenciar faz referência aos processos pedagógico e didático (estratégias e atividades de aprendizagem) e aos conteúdos e programas de estudo, enquanto que diversificar fará antes referência à estruturação do ensino-aprendizagem, isto é, à organização da aula (Barry, 2004).

Do ponto de vista dos docentes, pouco importa finalmente o que subtende o conceito, se se considera que o essencial é encarar e tornar legível a multiplicidade de meios de conduzir (todos) os alunos a terem sucesso nas suas aprendizagens. Com efeito, a diferenciação pedagógica sugere sobretudo a mobilização de uma diversidade de metodologias disponíveis para otimizar a tomada de decisões dos docentes.

Kahn (2010) coloca a questão do conceito de heterogeneidade e assim de diferença.

Em que é que os alunos são diferentes? Diferente em relação a quem, mas também em relação a quê, dito de outra maneira, em relação a que norma? Ele adverte contra a confusão entre uma pedagogia diferenciada (que satisfaz as diferenças existentes) e uma pedagogia diferenciadora (que cria diferenças). Uma pedagogia indiferenciada pode muito bem ser diferenciadora, por exemplo, pela utilização de uma avaliação com base no desvio da norma: caracterização dos indivíduos com base no seu desempenho, na realização de uma tarefa que a maioria dos alunos consegue levar a cabo; na objetivação desta categorização pela medida desse desempenho, numa escala linear.

Uma prática diferenciadora deve tomar em consideração o aluno como um indivíduo, as suas contribuições culturais, as suas representações, os seus modos de expressão, os seus problemas materiais, mas também, em termos de aprendizagem, as suas necessidades, os seus modos de compreensão.

Cada vez mais os professores são confrontados com a diversidade de alunos que têm, diversidade não só nas aprendizagens realizadas, mas também na forma de pensar e de aprender, para já não falar das distintas culturas, valores e domínios da língua portuguesa, em presença. Assim, a criação de momentos de diferenciação pedagógica torna-se cada vez mais um imperativo pedagógico.

Com a crescente importância que a avaliação das aprendizagens na sua vertente reguladora, nos últimos anos, tem vindo a apresentar, poder-se-á pensar que a diferenciação pedagógica é um conceito recentemente construído. Mas, tal não é assim, pelo menos no que respeita à sua relevância, muito embora ao longo das últimas décadas, o sentido que lhe tem vindo a ser atribuído tenha evoluído, acompanhando, naturalmente, a própria mudança no entendimento de avaliação formativa (Santos, 2008).

Com a evolução do entendimento do que é aprender e ensinar, sustentado pelos resultados da investigação em educação que vai sendo realizada, começa-se a entender a necessidade da diferenciação pedagógica. A aprendizagem deixa de ser vista como

um processo de acumulação linear, para ser vista como um processo complexo, que implica uma apropriação pessoal de experiências, feita através de uma actividade pessoal (Pinto, 2007), favorecida quando acontece num contexto social (Vigotsky, 1978). Outro factor importante liga-se com um entendimento mais alargado daquilo que nos distingue enquanto humanos. Não é apenas o tempo que pode explicar as diferenças de desempenho, mas também, e sobretudo, as formas diversas de pensar e de estabelecer relações entre o que sabemos e o que aprendemos de novo. Um exemplo que certamente nos pode ajudar a entender essas diferenças é o contributo de Gardner (1994) com a Teoria das Inteligências Múltiplas. Segundo este autor, apresentamos capacidades mais desenvolvidas do que outras, distinguindo-nos.

Em escolas que se caracterizam hoje pela heterogeneidade dos seus alunos deixou de ser possível continuar a defender a ideia que educar, nesses contextos, é ensinar tudo a todos, como se todos fossem um só. Se esta é uma afirmação relativamente consensual, importa reconhecer que deixa de haver consenso quando perguntamos o que se entende por diferenciar práticas, projetos e atividades pedagógicas ou como é que isso se faz no quotidiano de uma sala de aula.

Comparando-se os pressupostos, as implicações curriculares, pedagógicas e avaliativas dos projetos de diferenciação assistencialista, compensatório e inclusivo, constata-se que a diferenciação tanto pode ser um ato de empoderamento dos alunos, do ponto de vista das aprendizagens e formação, como, pelo contrário, pode constituir um ato de discriminação capaz de, em nome do reconhecimento das diferenças, legitimar as desigualdades e contribuir para as tornar aceitáveis.

A massificação do ensino aumentou a heterogeneidade discente, as desigualdades sociais, bem como o número de alunos nas escolas e, desta forma é expectável que os docentes diversifiquem as suas competências profissionais visando responder assertivamente às exigências com que diariamente se defrontam. A implementação da diferenciação pedagógica advém igualmente dos diferentes ritmos de trabalho e de aprendizagem dos alunos. Cabe ao professor facilitar a construção do processo de formação. Uma boa relação entre professor e aluno é essencial para um bom rendimento escolar que dará aos alunos espírito de liderança, confiança e motivação, no que dizem, fazem e pensam. Diferenciar pressupõe acompanhar de forma individualizada o trabalho que cada um desenvolve e a forma como o desenvolve, respeitando sempre que possível a sua inteligência. Não existindo receita mágica para transformar as aulas em foco de atração, mas com sensibilidade e energia para enfrentar os problemas, o professor pode ganhar tempo e trabalhar com mais prazer. Deve no entanto estabelecer uma relação empática com os alunos, procurando conhecê-los, fazendo um mapeamento dos seus interesses, formação e perspetivas futuras. A preocupação com os alunos, a forma de relacionamento são fundamentais para o sucesso pedagógico.

Motivar os alunos para aprender, dando-lhes um papel ativo na construção de competências, respeitando e valorizando o ritmo de cada um passou a ser, cada vez mais, um aspeto a ter em

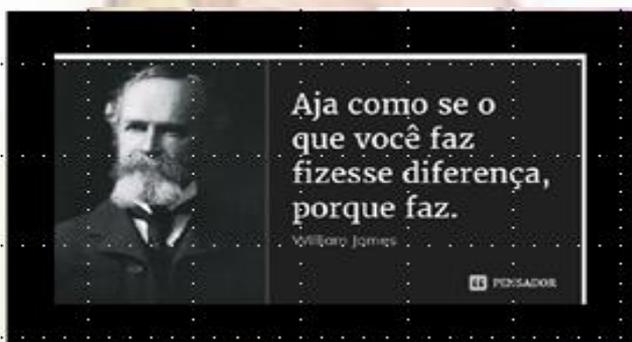
consideração na minha prática letiva.

Diferenciar não é de facto individualizar, e esta vertente foi muito bem desenvolvida ao longo da oficina, e, considero que, no meu caso pessoal, foi mesmo uma aprendizagem muito positiva.

A diferenciação pedagógica deve revelar-se uma ferramenta de excelência na procura da verdadeira inclusão, uma vez que otimiza os diferentes percursos de aprendizagem, num mesmo período de tempo. Ao perfil heterogéneo dos alunos, as equipas educativas devem responder com uma diversidade de estratégias de ensino. A diferenciação pedagógica é um mecanismo potenciador das capacidades de cada indivíduo.

Em termos de organização de sala de aula, devem ser consideradas as propostas apresentadas pela tutela no que diz respeito ao Ambiente Educativo Inovador (AEI), que tem por base o Laboratório da Sala de Aula do Futuro pretendendo-se desta forma uma nova configuração do espaço. É certo que para que isto aconteça terá que haver um enorme esforço por parte de todos os intervenientes no processo ensino-aprendizagem, pois implica uma grande transformação física no espaço sala de aula, que exige não só conhecimento mas, e sobretudo, investimento financeiro. Tornar o espaço funcional, rentabilizar os espaços, torna-los atrativos e acolhedores, implica tempo, conhecimento e sobretudo, vontade. Penso que se for possível conceber esta proposta (AEI), mais facilmente poderemos aplicar estratégias motivadoras promotoras do sucesso porque inibidoras de comportamentos desajustados.

Em síntese, de uma diferenciação pedagógica que responde através da individualização, passamos a uma diferenciação que embora possa incluir o trabalho individualizado entre professor e aluno, em muito o ultrapassa, dadas as vantagens que esta nova forma de encarar a diferenciação apresenta. Segundo Perrenoud (1995), o funcionamento em equipa não só poderá trazer benefícios para as aprendizagens dos alunos como torna a intervenção do professor mais exequível e produtiva. Mas a diferenciação pedagógica pode acontecer em diversos contextos e através de múltiplas formas de resposta.



Referências bibliográficas

Bibliografia utilizada pelo formador

A DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA Annie Feyfant

DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA: UM DESAFIO A ENFRENTAR Leonor Santos Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, DIFMAT, Projecto AREA WEBNINARS DGE.

JESUS, SAUL NEVES de, **Estratégias para motivar os alunos**, Educação, Porto Alegre, v. 31, n.1, p.21-29, jan./abr. 2008.

BOEKARTS, MONIQUE, **Motivação para estudar**. Tradução de Doutor José Pinto Lopes, Unesco.

VERÍSSIMO, LURDES, **Motivar os alunos, motivar os professores, faces duma mesma moeda**, Universidade Católica.

MACHADO, JOAQUIM, ALVES, MATIAS JOSÉ, **Melhorar a escola, Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas**, Porto, 2013.

Disciplina Positiva na Sala de Aula Inclusiva e Amiga da Aprendizagem, um guia para professores e formadores de professores, Bangucoque: Unesco, Bangkok, 2006.

Aprendizagem Colaborativa e Cooperativa: um processo para o sucesso

Jacinta Sousa

“Não faz sentido alunos do séc XXI terem professores do séc XX, com propostas teóricas do séc XIX...”

Apesar desta ideia ser veiculada muitas vezes e em muitos contextos pois todos dizemos que a escola para o século XXI não pode continuar a manter a mesma organização tradicional, que a caracteriza desde o século XIX, considero que quer os docentes, quer os alunos, quer os encarregados de educação e, genericamente, também os responsáveis pelo sistema educativo continuam a manter-se agarrados aos tais princípios e propostas de um passado longínquo.

A forma como está organizado o currículo escolar, a forma como o espaço e o tempo são geridos na Escola, os métodos de ensino, os sistemas de avaliação dos alunos, os Programas, as Metas Curriculares e mesmo a formação de docentes têm sofrido alterações meramente cosméticas, verificando-se que não se alteraram assim tanto na sua génese em relação ao passado.

A questão que se coloca é, a forma existente da organização da Escola e de todo o processo Ensino /Aprendizagem está adequado aos desafios atuais da sociedade?

De facto o desafio atual e urgente do nosso sistema educativo é preparar os jovens alunos para viverem numa sociedade que enfrenta mudanças a uma escala exponencial., sobretudo ao nível tecnológico.

A escala de mudança que caracteriza a atualidade introduz um grau de incerteza em relação a um futuro próximo que chega a ser assustadora. E a sociedade atual marcada por esta ideia de mudança e incerteza exige docentes que sejam capazes de compreender a complexidade e a incerteza da contemporaneidade e além disso, docentes comprometidos não com a missão de transmitir conhecimentos mas com outras missões bem mais abrangentes, como a de acompanhar, orientar e estimular o desenvolvimento e a aprendizagem significativa de cada um dos seus alunos, capazes de aprender ao longo da vida, tornando-os cidadãos ativos.

Para orientar a ação dos professores e dos responsáveis pela organização das escolas foi estabelecido, ainda muito recentemente, o documento orientador “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”.

É incontestável que o documento faz todo o sentido, indicando com muita clareza quais as competências que se pretendem ver desenvolvidas nos nossos alunos após terminarem a escolaridade obrigatória.

Mas há questões que se colocam a todos nós, intervenientes neste processo: como pode organizar-se a escola para que todos os alunos possam atingir o perfil? e ainda, com mais pertinência para esta reflexão, como devo enquanto docente orientar a minha ação para conseguir que os meus alunos possam atingir o tal perfil?

Todos somos unânimes em afirmar que é preciso alterar as práticas em sala de aula. Usar metodologias tradicionais, recorrendo somente a aulas expositivas, centradas na ação do docente, não cumprem nenhuma das missões que se exige do docente e já anteriormente referidas.

Estamos conscientes que o professor da atualidade terá de ser um tutor e um mediador da aprendizagem e não simplesmente um transmissor de informação/conhecimentos. Apesar disso, são muitos os constrangimentos que se colocam a um trabalho eficaz dos docentes, mesmo para os que têm motivação para fazer “diferente”. Em primeiro lugar como é que em turmas com mais de 26 alunos se consegue o estímulo individual dos alunos? Como vai conseguir o professor acompanhar de forma relevante o desenvolvimento de cada um dos seus alunos? Os currículos extensos e as turmas grandes são compatíveis com a individualidade e a diferenciação pedagógica? Como promover o desenvolvimento de determinadas competências, como a autonomia, a responsabilidade, a criatividade, a capacidade de argumentação, o sentido crítico, se no final todos os alunos serão sujeitos a exames escritos nacionais e tão determinantes no seu percurso escolar?

O grande desafio é conseguir dar resposta adequada à missão que nos é exigida e tentar ultrapassar alguns dos constrangimentos atualmente existentes, pois penso que esses “vigorarão” ainda durante muito tempo.

Considero que tentar utilizar todas as estratégias diferentes e plurais passíveis de ser postas em prática com os meus alunos, poderá ser o caminho. Neste sentido, as propostas apresentadas nesta oficina de formação “Aprendizagem Colaborativa e Cooperativa: um processo para o sucesso” alertaram-me para uma forma de trabalhar, em contexto de sala de aula, que poderá estimular e motivar os alunos ajudando-os a alcançarem um melhor sucesso académico e social.

Referências bibliográficas

Almeida, F.J.; Fonseca, JR., F.M. (2000). Projetos e ambientes inovadores. Brasília, DF: MEC/SEED.

Delors, Jacques (coord.). (1998). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. S. Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO.

Martins, Guilherme (Coord.) (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Aprendizagem Colaborativa e Cooperativa: um processo para o sucesso

Teresa Mafalda Alves



“Somos todos anjos de uma asa só, e só podemos alçar voo se estivermos abraçados uns aos outros”.

Léo Buscaglia

Nos últimos anos, a educação sofreu profundas alterações, pois antes, o ato educativo cingia-se à transmissão de conhecimentos, onde não se ensinava a pensar, mas sim a repetir/ decorar, era a cultura do “*Magister dixit*” e nunca poderia ser questionada. Além disso, o professor trabalhava individual e isoladamente, sendo responsável por todas as decisões, responsabilidades e dificuldades que iam surgindo.

Felizmente, agora, há mudanças significativas! Os notáveis progressos científicos, tecnológicos e económicos, relacionados com diferentes aspetos da globalização, provocaram profunda mudança ideológica, cultural, social e profissional. Nós “não somos uma ilha!”, vivemos em sociedade e necessitamos estar integrados nela, logo nada melhor que haver colaboração/cooperação entre todos. Assim, tornou-se urgente a mudança nas escolas e no sistema de ensino vigente. Educar pessoas do modo como o mundo precisa hoje, demonstra a necessidade de um trabalho colaborativo dos professores. Nós devemos trabalhar colaborativa e cooperativamente para conhecermos melhor as necessidades dos nossos alunos, bem como poderemos diagnosticar problemas e definirmos estratégias para os ultrapassar, de modo a que os alunos sintam acompanhamento e monitorização dos professores e possam evoluir significativamente no seu processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, todas as crianças, ao frequentarem a escola, aumentam as suas oportunidades de Assim, trabalhar colaborativamente, permitir-nos-á ensinar mais e melhor os nossos alunos, pois, como diz Roldão (2007), “*O trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados*”. Apesar de todos termos consciência destas mudanças e da necessidade de as acompanharmos, ainda há muita resistência, entre os professores, em desenvolverem trabalho colaborativo e, principalmente, em saírem da sua zona de conforto. Deste modo, torna-se imperioso que mudemos a nossa forma de atuar, uma vez que o trabalho colaborativo se apresenta como o ponto de partida para a criação de uma escola melhor, dado que nos ajudará a enfrentar os desafios que a sociedade, na atualidade, nos apresenta. Devemos procurar utilizar estratégias de atuação flexíveis, que dão principal enfoque à iniciativa e proporcionam um clima de partilha e cooperação, tendo como ideia principal a necessidade de se aprender em conjunto e não somente no debitar conhecimentos. “*A colaboração não se justifica por si própria: ela é um meio para se atingir um fim mais nobre: uma aprendizagem mais rica e mais significativa dos alunos*” (Lima, 2003). Os professores encontram-se numa posição estratégica para ajudarem a orientar o crescimento pessoal, proporcionando autonomia e responsabilidade aos jovens. Nós, professores, enquanto agentes educativos, devemos proporcionar a experiência real e responsabilidade genuína aos jovens que nos rodeiam e que em nós confiam, identificando os pontos fortes e ultrapassando os fracos. O professor deve ser capaz de criar situações de aprendizagem, experimentar e corrigir, por intermédio do diálogo, a sua atuação, uma vez que, atualmente, se valoriza o desenvolvimento da inteligência, do talento e da competência e, sobretudo, da aprendizagem ativa e interventiva.

O aluno deve ser estimulado e orientado, pelo professor, para se tornar um ser autônomo e plenamente integrado nas exigências da sociedade a que pertence e será esta a minha atitude enquanto docente do século XXI, após os conhecimentos adquiridos nesta formação. Pretenderei promover a colaboração e cooperação entre os alunos, utilizando estratégias diversificadas, recorrendo às novas tecnologias, para os motivar, para lhes dar *instrumentos* para os envolver no seu processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo neles o espírito de equipa e, sobretudo, a sua autonomia. Para Arends (2000), *“o principal objetivo do ensino é ajudar os alunos a tornarem-se independentes e autorregulados”*. aprendizagem, independentemente das suas competências, porque interagem com outras, adquirem capacidade, hábitos de trabalho e autonomia para enfrentarem os obstáculos com que se vão deparando. Além disso, há uma beneficiação mútua na interação entre pares, pois aprendem a respeitar/ valorizar as capacidades de cada um, tornando-se tolerantes, compreensivos e auto - refletindo um “eu” mais humanizado, perpetuando, no seu contexto de vida, que cada aluno tem um valor “especial”, sendo socialmente conduzido a aceitar as diferenças, valorizando-as, e, conseqüentemente, melhora significativamente a sua aprendizagem, autonomia e integração/ participação na vida da comunidade, pois ***“só podemos alçar voo se estivermos abraçados uns aos outros”***. Quando os alunos trabalham em grupos, com um objetivo comum, como solucionar um mesmo problema, dialogam entre si, partilham ideias e ajudam-se mutuamente, chegando rapidamente a uma solução comum, chama-se aprendizagem cooperativa e, através desta, os alunos entendem que é imperioso o trabalho de grupo, para se atingirem os objetivos comuns propostos; por outro lado, quando os alunos adotam papéis diferentes na resolução de um problema, subdividindo trabalho, estão a fazê-lo de forma isolada, esta forma de aprendizagem designa-se de colaborativa e pressupõe que os alunos tenham já alguns conhecimentos para aplicar. Relativamente ao trabalho que desenvolvi com a turma, que seleccionei, atendendo a que se trata de alunos com reduzida autonomia, alguns muito tímidos e com muitas dificuldades de aprendizagem, optei pela aprendizagem cooperativa, em que todos os alunos participaram ativamente em todas as tarefas, mesmo os mais tímidos, que se sentiram à vontade e apoiados pelos colegas de grupo, que tinham maior conhecimento dos conteúdos, conseguindo atingir, em grupo, com sucesso, os objetivos propostos. Privilegiei o desenvolvimento da autonomia dos alunos, através da sua participação ativa nas tarefas, só fazendo a monitorização da realização das mesmas e, assim, apliquei o que diz Vygotsky, (1984), *“ Aquilo que uma criança pode realizar hoje somente com a ajuda ou em colaboração, amanhã poderá realizar sozinha, de maneira independente e eficiente”*. Deste modo, tentarei sempre facultar “ferramentas” aos meus alunos para que estes possam evoluir e construir o seu futuro autonomamente, enfrentando os obstáculos com sucesso e integrando-se de forma plena na sociedade a que pertencem, pois como diz J. Dellors, (1999), *“à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele”*.

Neste âmbito, esta ação de formação não só superou as minhas expectativas, permitindo-me usufruir de momentos de partilha de materiais diversificados e ideias e ainda me imbuí de uma maior segurança e otimismo em relação ao futuro do ensino público no nosso país, e tão necessários ao meu desempenho como docente. Terei sempre presente o facto de que cabe ao professor preparar os alunos para as constantes mudanças e para um futuro promissor.

(...)

Os objetivos foram claramente cumpridos, pois, enquanto docente adquiri várias técnicas, metodologias e estratégias diversificadas para motivar os meus alunos para desenvolverem as suas competências, partilharem ideias e adquirirem responsabilidade e autonomia na realização das tarefas. Assim, todas as atividades e estratégias diversificadas apreendidas/ apresentadas/ desenvolvidas, ao longo desta ação, foram essenciais e francamente positivas, fazendo-me sentir de novo, como pode ser entusiasmante o ofício de professor. Exige competência e atualização científica e pedagógica, rigor, mas também criatividade. Pude, nas minhas aulas, aplicar algumas das atividades apresentadas pelo formador, que foram realizadas com muito entusiasmo pelos alunos. Por isso, considero que esta formação foi, para mim, uma mais-valia na aquisição de conhecimentos e de capacidades no domínio da aplicação da aprendizagem colaborativa e cooperativa na sala de aula, como fundamental para incentivar os alunos a intervirem ativamente nas aulas e a desenvolver a sua autonomia. Terei sempre presente que

“Um sonho que se sonha só, é só um sonho que se sonha só, mas sonho que se sonha junto é realidade”.

Raul Santos Seixas

Referências bibliográficas:

- ARENDS, R.I. (2000). Alfragide: Ed. McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- DELORS, Jacques (1999). *Os quatro pilares da educação. In: Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortezo.
- LIMA, J. A. (2003). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M. C. (2007). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME – DEB.
- SANTOS, E. B. (2007). Editorial. *Noesis*, 71, 5.
- VYGOTSKY, L.S. (1984). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Cortez.

APRENDIZAGEM COLABORATIVA E COOPERATIVA: UM PROCESSO PARA O SUCESSO

Bernardete Teixeira

Viagem

*Aparelhei o barco da ilusão
E reforcei a fé de marinheiro.
Era longe o meu sonho, e traíçoeiro
O mar...
(Só nos é concedida
Esta vida
Que temos;
E é nela que é preciso
Procurar
O velho paraíso
Que perdemos).
Prestes, larguei a vela
E disse adeus ao cais, à paz tolhida.
Desmedida,
A revolta imensidão
Transforma dia a dia a embarcação
Numa errante e alada sepultura...
Mas corto as ondas sem desanimar.
Em qualquer aventura,
O que importa é partir, não é chegar.
(Miguel Torga)*

O presente relatório surge no âmbito da frequência da formação subordinada à “Aprendizagem Colaborativa e Cooperativa: um processo para o sucesso”. Parto para a sua elaboração comungando as palavras de Miguel Torga para realçar a importância de todo o processo implementado tanto nas sessões como no trabalho desenvolvido com os alunos. Na verdade, tratou-se de uma “aventura”, para mim, tanto intelectual como afetiva, já que nunca antes tinha organizado o processo ensino aprendizagem em trabalho colaborativo e cooperativo. Sabia que iria encontrar resistência por parte dos alunos e que, talvez, pudesse não estar preparada para os orientar da forma mais eficaz. Mas também sabia que não podia desanimar e que, de facto, os alunos aprenderiam melhor se fossem capazes de, sozinhos, concretizar toda a sua aprendizagem- a sua “viagem”. Por isso, procurei motivá-los para o trabalho de grupo, mais preocupada com a adequação dos objetivos e conteúdos ao percurso a efetuar do que a sua adequação ao produto final, ciente de que “O que importa é partir, não é chegar”.

Ao iniciar esta formação tinha como principal objetivo obter orientações que me permitissem desenvolver estratégias, métodos de trabalho, no sentido de melhorar, nos alunos, o gosto pela aprendizagem, uma aprendizagem que não se confina a um período de tempo, mas processar-se-á ao longo da vida e vai muito para além dos conhecimentos adquiridos na escola, como lembra Jacques Delors (1996, pp.18,19) no seu discurso sobre a educação:

“ (...)é verdade que cada um deve utilizar todas as possibilidades de aprender e de se aperfeiçoar (...). Mais, é desejável que a escola lhe transmita ainda mais o gosto e prazer de aprender, a capacidade de ainda mais aprender a aprender, a curiosidade intelectual. Podemos, até, imaginar uma sociedade em que cada um seja, alternadamente, professor e aluno. (...) Trata-se de aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade.”.

No seguimento destes princípios, penso que a aprendizagem colaborativa e cooperativa propicia o reforço das relações interpessoais, não só entre os membros do grupo da turma mas também entre professor e alunos. No grupo surgem possibilidades de diálogo e de manifestações de tolerância, sendo um espaço privilegiado para o desenvolvimento de uma comunicação eficaz. De facto, de acordo com o pedagogo espanhol Pérez Gómez (citado em Programa de Formação de Educadores. Psicologia Infantil e Juvenil- Educação,1996, p.101), os estudos de Piaget trouxeram grandes contributos para as decisões educativas, sendo de destacar “o significado da cooperação entre as pessoas para o desenvolvimento das estruturas cognitivas. Os intercâmbios de opiniões são necessários para superar o egocentrismo do conhecimento infantil e permitem o distanciamento que exige a conquista da maturidade intelectual.”

Neste contexto, “o professor, “rico” de conhecimentos, de sentimentos e da sua experiência, pode, se quiser, tornar-se mais “rico” com a espontaneidade dos seus alunos, com a sua dádiva pessoal e com as suas aspirações...” (Dupont, 1987, p.11).

Poder proporcionar aos alunos a oportunidade de aprenderem mais e melhor, e, por conseguinte, contribuir para o seu sucesso, foi também o meu ponto de partida. O que mais me motivou foi, contudo, a perspetiva de um trabalho colaborativo e cooperativo, atendendo à necessidade de pensar o sucesso dos alunos a longo prazo. Efetivamente, através de um trabalho colaborativo e cooperativo, o aluno terá a oportunidade de desenvolver competências para a vida em sociedade, como a autonomia, a capacidade de diálogo, a preparação para a resolução de problemas, a gestão equilibrada das emoções, o espírito crítico e interventivo, o respeito pelos outros, a curiosidade, e a consciência de quão enriquecedora é a partilha do saber. Assim, elaborar um plano de ação estratégica que abarcasse partilha, reflexão e análise grupal, parecia-me uma ótima oportunidade para desenvolver todas estas competências e, ao mesmo tempo, concretizar os objetivos traçados nas Aprendizagens Essenciais e que consistem em “consolidar aprendizagens de forma efetiva; desenvolver competências que requerem mais tempo (realização de trabalhos que envolvem pesquisa, análise, debate e reflexão); permitir efetiva diferenciação pedagógica na sala de aula.” (p.1). Por sua vez, as *Competências Essenciais* estipuladas para o ensino básico apontam para a organização de “atividades cooperativas de aprendizagem”, orientadas para a integração e troca de saberes e para a promoção intencional “na sala de aula e fora dela, [de] atividades dirigidas a pesquisa, seleção, organização e interpretação de informação.” (p.17). Ao serem integradas numa dinâmica de grupo, estas atividades ganham maior consistência e conduzem a melhores resultados escolares no domínio cognitivo, ao mesmo tempo que contribuem para aprendizagens estruturantes no domínio sócio afetivo, corroborando a perspetiva do psicólogo russo Vigotsky, o qual destacou precisamente o papel da socialização nos processos cognitivos.

Desta forma, tinha como intuito poder levar os alunos à construção do seu próprio saber, reforçando a sua autonomia, autoestima e o seu autoconhecimento, indo de encontro ao preconizado por Dewey em 1992 (citado em *Programa de Formação de Educadores. Psicologia Infantil e Juvenil-aEducação*, 1996, p.110) de que “Só lidando de perto com as condições do problema, procurando e encontrando a sua própria solução, se consegue pensar.”.

Para tal, foram importantes as sessões presenciais, de reflexão, de partilha de opiniões, de formulação de questões conducentes à pesquisa, o que me permitiu partir para a prática em sala de aula de uma forma mais fundamentada. Todo este processo de aliança entre teoria e prática que procurei seguir está de acordo com o reiterado por Freudenthal (1978), referido por Korthagen (2012,p.144), no que diz respeito à “abordagem realista”, que defende a dialética contínua entre a teoria e a prática, não discriminando nenhuma das vertentes. De acordo com Korthagen (2012,p.149), “A abordagem realista à formação de professores tem sido objeto de inúmeros trabalhos de investigação, que

demonstram a sua eficácia, especialmente na construção da ponte entre a teoria e a prática.”. Nesta linha de pensamento, também Mialaret (1991) destaca que a atuação do professor deve “integrar a ação e o pensamento, a prática e a teoria (...) não sendo a segunda considerada inferior à primeira (...) (p.23).

Aquando da realização dos trabalhos em sala de aula foi necessário, igualmente, articular estas duas vertentes, visto que, do contacto direto com os alunos, surgiram questões cujas respostas implicaram trabalho de pesquisa, da minha parte, mas principalmente da parte deles. Desta forma, procurou-se uma articulação entre os conteúdos escolares e as experiências quotidianas extraescolares dos alunos, o que fez com que se envolvessem de forma mais ativa no processo de ensino-aprendizagem.

O facto de trabalharem em grupos heterogéneos contribuiu para a melhoria da concentração, para o desenvolvimento de uma imagem mais positiva da sua individualidade e da escola, permitindo ao mesmo tempo “o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança” (*Lei de Bases do Sistema Educativo*, no Artigo 9.º). O trabalho colaborativo e cooperativo veio, deste modo, dar resposta ao preconizado por Mialaret (1991, p. 44) de que “a verdadeira educação pressupõe a existência de uma colaboração do indivíduo na sua própria educação, tendo o educador o papel de ajudante, de catalisador no conjunto dos processos.”.

Neste sentido, penso que todos os conteúdos abordados nas sessões foram apresentados e debatidos de forma clara, havendo sempre momentos de reflexão e de partilha de opiniões, de abertura a novas sugestões. O formador teve sempre uma postura de abertura ao diálogo, de disponibilidade para escutar, para interagir, para partilhar; uma postura de incentivo à reflexão, à pesquisa perante as dificuldades emergentes na sala de aula, “um papel de ajudante” que se pautou pela colaboração e não pela imposição. E sobretudo pela preocupação em apelar para a necessidade de suscitar o interesse dos alunos pela aprendizagem, de lhes apresentar propostas de trabalho que eles entendam como úteis e em estreita relação com o seu quotidiano. Ao longo das sessões, colocou também a ênfase na necessidade de diferenciar a aprendizagem e de respeitar os ritmos diferentes dos alunos, permitindo a construção gradual da sua autonomia e do seu próprio saber, trabalhando em grupo. Em suma, a sua postura corrobora a posição de Cortesão & Torres (1990, p. 63) segundo a qual, ao trabalharem em grupo, os alunos recebem “uns dos outros, com prazer, habituando-se a justificar a sua opinião e também a reconhecer quando estão errados, substituindo a competição pela colaboração.”.

Atendendo a esta necessidade de colaboração grupal, parece-me importante reforçar que a grande preocupação que subjaz à implementação de um plano de intervenção pedagógica assente na aplicação do trabalho cooperativo/colaborativo em situações didáticas é o insucesso. Existe, assim, o questionamento da escola tradicional, geradora de desigualdades como resultado das diferenças dos seus alunos. A escola tradicional não tem em conta a relevância das relações interpessoais e da dinâmica de grupos

restritos. Pelo contrário, estimula a competição e a valorização individual. Por isso, torna-se pertinente encarar as possibilidades de técnicas de trabalho de grupo. De acordo com Juif & Legrand (1974), citados em Dupont (1987, p. 51), “ Os estudos de psicologia social permitem compreender melhor os fenómenos da inter-relação que se desenvolvem no grupo turma e, em particular, põem em relevo a infraestrutura afetiva do ato pedagógico onde a pedagogia clássica só vê comunicação intelectual. Estes dados fundamentais esclarecem o processo educativo e conduzem a racionalizar o agrupamento de alunos inserindo-lhes a aprendizagem na parte afetiva que os favorece.”

De facto, pude constatar a importância do plano afetivo na concretização, com sucesso, do processo da aprendizagem colaborativa e cooperativa. Da sua aplicação resultou a confirmação das minhas expectativas iniciais, salientando as capacidades de organização e de disciplina reveladas pelos alunos, em que todos realizaram a sua tarefa com um objetivo de aprendizagem comum. Porém, os alunos acabaram por superar as minhas expectativas no que diz respeito à autonomia que acabaram por revelar e que eu supunha não existir em tão elevado grau. Penso que a grande compensação foi ouvir o seguinte comentário de satisfação de um aluno: “Nunca pensei que seria capaz de fazer este trabalho!”. Os resultados foram, assim, bastante satisfatórios quer a nível de interação em grupo, quer a nível de concretização das aprendizagens, sendo a mais importante “aprender a aprender”. Destaco o conhecimento de si mesmos que este trabalho proporcionou aos alunos, o que contribuiu para o meu enriquecimento pessoal e profissional.

A iniciativa, vinda dos alunos, de concretização de uma atividade para apresentação ao meio escolar (o desdobrável a distribuir aos restantes alunos da comunidade escolar) é um indicador de construção e aquisição de conhecimentos, de reconhecimento da importância de partilhar com os outros ideias e projetos, de autoconfiança para se afirmarem socialmente e, acima de tudo, uma prova de que, para eles, é fundamental o reconhecimento por parte dos outros. Será, por isso, uma experiência a repetir para abordagem do texto lírico, tendo que melhorar alguns aspetos que só com persistência e com o hábito se vão corrigindo. Tive algumas dificuldades em orientar o trabalho do grupo para uma atuação mais cooperativa, visto que a atuação deles pendia mais para o plano colaborativo, com a presença mais acentuada de um líder. Continuarei a usar grelhas de registos para avaliação do trabalho contínuo, apostando na evolução de cada aluno e na avaliação formativa. Insistirei em implementar a autoavaliação a nível de grupo, pois revelou-se um instrumento regulador da minha atuação. O que, para mim, constituiu um aspeto bastante positivo de todo o trabalho desenvolvido em grupo foi a perceção de que os alunos se sentiam felizes por terem uma tarefa a concretizar e a apresentar e que se identificavam, de algum modo, com ela.

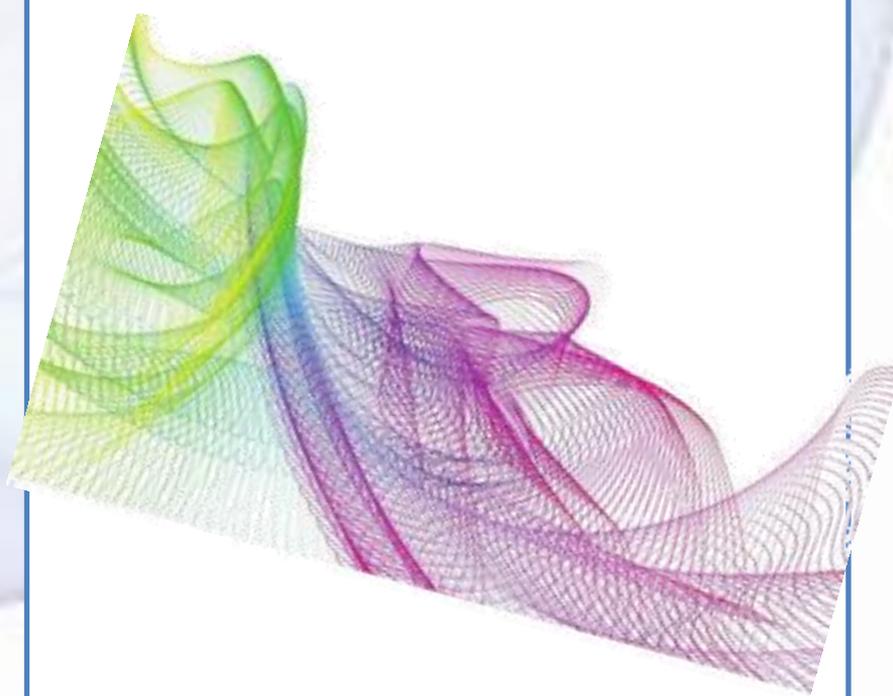
Penso ter contribuído para o enriquecimento da formação, participando de forma empenhada e colaborando/cooperando com os membros do meu grupo de forma dinâmica e atenta.

Reconheço que este projeto de intervenção pedagógica é um processo que exige muito do professor e só fará sentido se, depois de testado em contexto sala de aula, conduzir à reflexão, à reformulação contínua de acordo com as necessidades dos alunos, pois são eles o centro da ação do professor. Concordando com Louis D’Hainaut (*Educação dos fins aos objetivos*), citado em Cortesão & Torres (1989,p.69), faço minhas as suas palavras –

“...A educação é uma empresa demasiado fundamental para que se possa aceitar o risco de a abordar sem ter concebido um projeto de ação pedagógica, e de concluí-la sem ter verificado se ela deu os seus frutos...”.

Acrescentaria apenas a importância de este projeto de ação pedagógica ser concebido pelos docentes em trabalho colaborativo e cooperativo, onde possa existir efetiva partilha de experiências, de saberes, de opiniões, de reflexão conjunta, de entusiasmo em melhorar o que já se considera estar bem. Mas, neste âmbito, ainda há muito a fazer, pois, se os alunos facilmente se motivam para o trabalho em grupo, o mesmo não acontece com os docentes. Para a conceção do plano de intervenção pedagógica, para o acompanhamento do processo e reflexão dos resultados não foi fácil conciliar os interesses, a motivação, os horários, as prioridades de todos os membros do grupo. Precisaremos de mais tempo e de mais formação de sensibilização para a importância do trabalho colaborativo e cooperativo, pois os alunos só terão a ganhar com isso, certa de que em conjunto fazemos melhor e obteremos melhores resultados do que individualmente. De acordo com as experiências levadas a cabo por Lewin, um dos autores mencionados na formação, a produtividade de um grupo está estritamente relacionada com as competências dos seus membros, nomeadamente a solidariedade das suas relações interpessoais. É neste contexto que me sinto motivada a continuar o trabalho de pesquisa para aprofundar os meus conhecimentos e melhorar o meu desempenho no que diz respeito à reformulação e adequação do ensino-aprendizagem aos interesses e vivências dos alunos.

Posso, assim, concluir, que esta formação constituiu um ponto de partida para continuar o meu trabalho de investigação, reflexão e de implementação de práticas pedagógicas em articulação com a aprendizagem colaborativa e cooperativa, com vista ao sucesso académico, pessoal e social dos meus alunos.



Referências bibliográficas:

Cortesão, L. & Torres, M.A. (1989). Avaliação Pedagógica II-Perspectivas de sucesso. Porto: Porto editora.

Cortesão, L. & Torres, M.A. (1990). Avaliação Pedagógica I- Insucesso escolar. Porto: Porto editora.

Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais. Disponível em https://www.cfaematosinhos.eu/NPPEB_01_CN.pdf , acedido em 28/03/2018

Delors, J. et al. (1996).Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Disponível em http://www.dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf , acedido em 27/03/2018

Direção Geral da Educação. Aprendizagens Essenciais. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais> , acedido em 28/03/2018

Dupont, P. (1987). Prática da Aula, Domínio Relacional. Coimbra: Coimbra editora.

Lei de Bases do Sistema Educativo, Artigo 9º. Disponível em http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1744&tabela=leis&so_miolo=, acedido em 28/03/2018

Mialaret, G. (1991). A Formação de Professores. Coimbra: Livraria Almedina.

Programa de Formação de Educadores. Psicologia Infantil e Juvenil- Educação (1996). Lisboa: Liarte, Editora de Livros, Lda.

Korthagen, F.A.J. (2012). A Prática, a Teoria e a Pessoa na Formação de Professores. Disponível em <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC36/Arquivo.pdf>

Ano letivo 207/2018 – A formação em números

Pessoal docente

27 turmas (26 com financiamento POCH)

Total Formandos/Agrupamento/Escola	
AE de Amarante	102
Escola Sec. Amarante	90
AE Amadeo S. Cardoso	128
AE de Eiriz - Ancede	26
AE de Vale de Ovil	67
AE do Sudeste de Baião	40
Outro	15
Total formandos:	468

Volume de formação	
AE de Amarante	3355
Escola Sec. Amarante	3625
AE Amadeo S. Cardoso	3995
AE de Eiriz - Ancede	1150
AE de Vale de Ovil	2030
AE do Sudeste de Baião	1175
Outro	425
Total Volume de formação	15755

Cofinanciado por:



ACD's

Total Formandos/Agrupamento/Escola		Volume de formação	
AE de Amarante	221	AE de Amarante	1312
Escola Sec. Amarante	35	Escola Sec. Amarante	202
AE Amadeo S. Cardoso	7	AE Amadeo S. Cardoso	30
AE de Eiriz - Ancede	5	AE de Eiriz - Ancede	20
AE de Vale de Ovil	87	AE de Vale de Ovil	266
Outro	8	Outro	48
Total formandos:	363	Total Volume de formação:	1878

Pessoal não docente

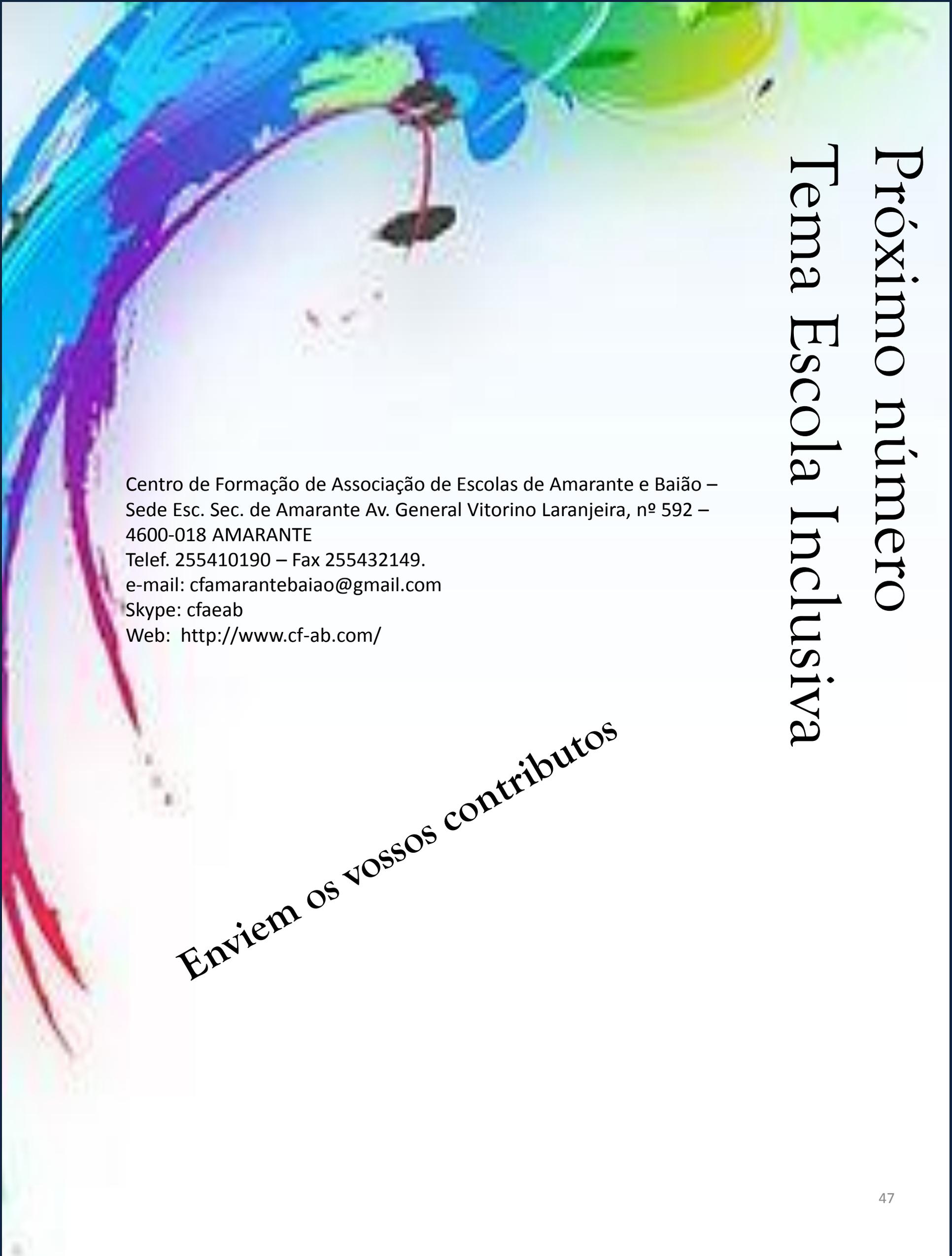
4 turmas (com financiamento POCH)

Total Formandos/Agrupamento/Escola	
AE de Amarante	17
Escola Sec. Amarante	2
AE Amadeo S. Cardoso	44
AE de Vale de Ovil	16
Total formandos	79

Cofinanciado por:



Volume de formação	
AE de Amarante	275
Escola Sec. Amarante	50
AE Amadeo S. Cardoso	910
AE de Vale de Ovil	240
Total Volume de formação	1475



Próximo número

Tema Escola Inclusiva

Centro de Formação de Associação de Escolas de Amarante e Baião –
Sede Esc. Sec. de Amarante Av. General Vitorino Laranjeira, nº 592 –
4600-018 AMARANTE

Telef. 255410190 – Fax 255432149.

e-mail: cfamarantebaiao@gmail.com

Skype: cfaeab

Web: <http://www.cf-ab.com/>

Enviem os vossos contributos