



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CAMPUS DE ANGRA DO HEROÍSMO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Pedagogia diferenciada no 1º Ciclo do Ensino Básico

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Especialidade em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Mestranda: Gabriela Beatriz Nunes Mendes Pimentel

Orientador: Professor Doutor Pedro Francisco González

Angra do Heroísmo, 30 de Abril de 2014



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

GABRIELA BEATRIZ NUNES PIMENTEL

Pedagogia diferenciada no 1º Ciclo do Ensino Básico

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Relatório de Estágio apresentado na Universidade dos Açores, para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, Especialidade de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, sob orientação do Professor Doutor Pedro Francisco González

Angra do Heroísmo, 30 de Abril de 2014

"Tratar igualmente o igual e desigualmente o desigual"

(Aristóteles)

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Pedro Francisco González, pela atenção, paciência e saber demonstrado ao longo de todo este percurso, contribuindo para o meu crescimento e enriquecimento profissional.

À Professora Luísa Parreira, por todos os ensinamentos, sugestões e incentivos, assim como por todo o apoio e atenção.

Às crianças com quem trabalhei, por me permitirem amadurecer, refletir e aprender ao longo de todo este percurso.

À minha filha por todo o tempo e atenção que foram roubados e por ter tolerado as minhas faltas de paciência.

À minha família, em especial à minha mãe (sem ela a minha vida não era possível) e ao meu pai (que partiu neste percurso, mas que me continuou a dar os seus ensinamentos), aos meus irmãos, especialmente ao meu irmão Luís, a todos, por todo o apoio, amor e ajuda incondicional, sem eles este percurso não tinha sido possível.

Ao Emanuel pelo carinho, amor, motivação e ajuda permanentes, imprescindíveis à realização deste trabalho.

Às minhas colegas e amigas Maria, Tânia, Raquel, Catarina, Manuela, Deonilde, Cristina e Ângela, por toda amizade e apoio.

Ao Sr. Padre Júlio pela força e motivação.

A Deus, por toda a força, vontade, dedicação e motivação que fez crescer em mim.

Resumo

Neste trabalho, que retrata o percurso por nós efetuado em contexto de estágio, no âmbito do primeiro ciclo do ensino básico, partiu-se de um conjunto de questões norteadoras: A aplicação de determinadas estratégias promove no aluno o desenvolvimento efetivo das suas capacidades? Uma experiência de escolarização assente numa pedagogia diferenciada, permite ao aluno com mais dificuldades obter aprendizagens significativas? E ao aluno com maior potencial, uma pedagogia diferenciada permite desenvolvê-lo?

A escolha deste tema incidiu sobre o tema “Pedagogia diferenciada no 1º Ciclo do Ensino Básico”, uma vez que o trabalho com grupos heterogéneos sempre foi uma preocupação pessoal na nossa prática enquanto Educadora de Infância; posteriormente, a mesma realidade foi vivenciada em turmas de 1º CEB (Ciclo do Ensino Básico) onde prestávamos apoio a alunos com NEE.

Verificamos que as aprendizagens, com a introdução do Tempo de estudo Autónomo, são mais significativas para as crianças, uma vez que as atividades estão centradas nelas próprias, e não tanto no professor. Para além disso, conferimos que o TEA não só permite a superação de dificuldades, como também a consolidação de conceitos já adquiridos. Permite ainda a avaliação do nível de conhecimento dos alunos e a introdução de novos conceitos. Por fim, o desenvolvimento deste trabalho permitiu-nos ainda averiguar que as crianças, através da aplicação do TEA, desenvolvem um espírito de competição saudável, cooperação, socialização, concentração e autonomia.

Palavras-chave: Estágio; Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico; Diferenciação pedagógica; Tempo de Estudo Autónomo.

ABSTRAT

In this work, which depicts the course made by us in term of probation, concerning the first cycle of basic education, a set of guiding questions was put: The application of certain strategies promotes students effective development of their capabilities? An experience of schooling based on a differentiated pedagogy allows students with more difficulties to get better learning? And to the students with highest potential, a differentiated pedagogy allows developing it?

The choice of this theme focused on " Differentiated pedagogy in the 1st cycle of basic education " , since working with heterogeneous groups, has always been a personal concern in our practice as Childhood Educator ; later , the same situation was experienced in classes of 1st CEB (Primary School) where we provided support for pupils with SEN .

We found that the learning with the introduction of autonomous time study is more significant for children, since the activities are focused on themselves and not so much on the teacher. In addition, we checked that the TEA not only allows overcoming difficulties, but also to consolidate concepts already acquired. It also allows the evaluation of the knowledge level of the students and the introduction of new concepts. Finally, the development of this work allowed us to further investigate the children, through the application of TEA, to develop a spirit of healthy competition, cooperation, socialization, concentration and independence.

Keywords: Probation; Teaching the 1st cycle of basic education; Pedagogical differentiation; Time of Autonomous Study.

Índice

Parte I – Fundamentação teórica	6
1) O que é a diferenciação pedagógica? O porquê da diferenciação pedagógica? Qual o papel do professor de 1ºCEB?.....	13
2) Objetivos.....	23
3) Breve caracterização do meio.....	24
4) Modelo Pedagógico MEM	27
Parte II – Procedimentos metodológicos	32
1) Tipo de trabalho de reflexão.....	32
2) Caracterização do contexto.....	33
3) Processo de recolha de dados	38
4) Processo de análise de dados	41
Parte III – Prática Profissional	42
1) Como encontrámos a sala, as crianças e o trabalho desenvolvido	42
2) Como foi a organização para responder à realidade da sala de aula	45
3) Que fatores ajudaram a acolher o TEA	50
4) Que “resistência/obstáculos” encontrámos.....	54
5) O que fomos conseguindo e o que “conseguimos”	55
6) Perspetivas de evolução.....	58
Conclusões	62
Referências bibliográficas	70
Anexos.....	81

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 –Plano individual de trabalho.....	21
Figura 2 –Caderno de PIT.....	21
Figura 3 –Diário de turma.....	24
Figura 4 – Agenda semanal	24
Figura 5 – Mapa de tarefas.....	26
Figura 6 –Mapa de presenças.....	26
Figura 7 –Mapa apresentação de produções.....	26
Figura 8 – Conselho de turma.....	26

ÍNDICE DE ANEXOS

1.Tabela de aniversários.....	80
2.Tabela meses do ano.....	80
3.Lista de palavras.....	80
4.Ficheiro de português.....	80
5.Ficheiro de português.....	80
6. Ficheiro de português.....	80
7. Ficheiro de português.....	80
8. Ficheiro de português.....	80
9. Ficheiro de português.....	80
10. Ficheiro de português.....	81
11.Organização e dinamização da biblioteca	81
12. Organização e dinamização da biblioteca.....	81
13.Cartaz da biblioteca.....	81
14.Atividade de leitura.....	81
15.Experiência com a luz.....	81

LISTA DE SIGLAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

MEM – Movimento da Escola Moderna

PIT – Plano Individual de Trabalho

DT – Diário de Turma

TEA – Tempo de Estudo Autónomo

CCE – Conselho de Cooperação Educativa

Introdução

Este relatório de estágio insere-se no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da responsabilidade do Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores.

No presente trabalho iremos relatar apenas o estágio do 1º CEB, uma vez que já sou Educadora de Infância e estou a completar o Mestrado em 1º ciclo.

O relatório de estágio é um exercício de reflexão sobre toda a prática pedagógica desenvolvida nessa unidade curricular, focando o tema “Pedagogia diferenciada no 1º Ciclo do Ensino Básico”, uma vez que o trabalho com grupos heterogéneos sempre foi uma preocupação pessoal na nossa prática enquanto Educadora de Infância; posteriormente, a mesma realidade foi vivenciada em turmas de 1º CEB (Ciclo do Ensino Básico) onde prestávamos apoio a alunos com NEE. No caso destes alunos, é inerente ao processo ensino/aprendizagem a adoção de uma perspetiva de uma pedagogia diferenciada, mas inúmeras vezes pudemos constatar que esta mesma diferenciação era crucial tanto com meninos com algumas dificuldades, como com meninos que se encontravam em níveis mais avançados que o restante grupo e que eram “subaproveitados”, cujo potencial não era desenvolvido, pois todos estavam a realizar a mesma tarefa.

A nossa preocupação e interesse em saber mais sobre este tema foi-se intensificando por estar inserida nas referidas turmas de 1º CEB e sentir as frustrações de tantos alunos como nossas, de saber que, se as tarefas fossem ao encontro das suas capacidades, seriam motivadoras, estimulantes e promotoras de aprendizagem. Mas, apesar de saber que tudo isto é possível, a angústia de o saber pôr em prática também crescia: como dar respostas individuais a 25 crianças do 1º CEB? Lembramos que, por vezes, temos que lidar com mais do que um ano de escolaridade e com diversos níveis no mesmo ano de escolaridade, além das diferenças, naturais e saudáveis, e especificidade de cada aluno.

O 1º CEB abrange tão vastos conteúdos que, facilmente, se poderia aceitar que terão uma aprendizagem facilitada, se for aplicada uma perspetiva de trabalho diferenciado.

Um dos desafios da escola é conseguir detetar e atender às diferenças de ritmos de aprendizagem, de interesses e de capacidades, reconhecer a pluralidade dos alunos, construir estratégias de adaptação e desenvolvimento que respeitem e incluam todos os alunos. Todos os alunos são diferentes e têm relações diferentes com o saber.

A literatura contemporânea sublinha que o professor tem um papel preponderante na forma como é realizada a aprendizagem na sala de aula.

Como refere Nóvoa, na entrevista à revista *Saber (e) Educar*: “Resumindo, eu tenderia a valorizar duas competências: a primeira é uma competência de organização. Isto é, o professor não é, hoje em dia, um mero transmissor de conhecimento, mas também não é apenas uma pessoa que trabalha no interior de uma sala de aula. O professor é um organizador de aprendizagens, de aprendizagens por via dos novos meios informáticos, por via dessas novas realidades virtuais. Organizador do ponto de vista da organização da escola, do ponto de vista de uma organização mais ampla, que é a organização da turma ou da sala de aula.

Não basta deter o conhecimento para o saber transmitir a alguém, é preciso compreender o conhecimento, ser capaz de o reorganizar, ser capaz de o reelaborar e de transpô-lo em situação didática em sala de aula. Esta compreensão do conhecimento é, absolutamente, essencial nas competências práticas dos professores”.

Ter conhecimento científico do que está a ensinar, o porquê do que ensina, o modo como o faz, mas sobretudo ir ao encontro das necessidades dos alunos, proporcionando atividades motivadoras e desafiantes que envolvam os alunos de acordo com as necessidades individuais de cada um, surge-me como o desafio mais difícil em todo o processo ensino/aprendizagem.

Niza (2000) defende que só a partir de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação entre professor e alunos, e entre alunos, se poderão pôr em prática os princípios da inclusão e da participação democrática.

A escola inclusiva procura responder, de forma apropriada e com alta qualidade, à diferença, em todas as formas que ela possa assumir (NIZA, 1996).

Este autor insiste que “só uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação poderá vir a concretizar os princípios da inclusão, da integração e da participação”.

González (2002) diz (referindo-se ao Movimento da Escola Moderna): “A pedagogia que este movimento constrói dá prioridade às abordagens globais e genéticas (ou naturais), às estratégias de investigação através de problemas e à criatividade. Não se baseia na produção de técnicas ou receitas para serem aplicadas pelos professores ou pelos formadores. Vai muito além, pois assenta na construção de uma estratégia que enquadre e oriente a produção de respostas válidas e pertinentes para as diversas situações educativas”.

Consideramos a pedagogia diferenciada, como uma perspetiva de educar que propõe uma ação pedagógica centrada no aluno ou em grupos específicos, ajustada às necessidades de cada um e do grupo. O professor tem que planear tendo em consideração as diferenças.

Com a explanação do nosso estágio neste relatório, pretendemos refletir, o que através das diversas atividades desenvolvidas, foi conseguido, tanto pelo tomar consciência das necessidades de alguns alunos, como pela descoberta de novos interesses para outros, de forma a chegar ao objetivo final de dar resposta às necessidades individuais de cada aluno.

O direito à diferença está assegurado há décadas, por documentos internacionais e por legislação nacional, nomeadamente através da Declaração Universal sobre a Educação para Todos da UNESCO e a Lei de Bases do Sistema Educativo, além de outra legislação adicional.

A Declaração de Salamanca (1994) marcou a efetiva preocupação por uma verdadeira educação inclusiva.

Desta forma, ao termos em conta a legislação portuguesa, reparamos que desde a Constituição da República Portuguesa à Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), passando por numerosos artigos oficiais que se têm produzido, nomeadamente o Decreto-Lei 3/2008, diríamos que as orientações presentemente em vigor patenteiam já uma certa suscetibilidade para as questões do âmbito da educação intercultural, mostrando-se atentos aos aspetos do multiculturalismo, cedendo ao professor uma certa flexibilidade de os gerir de acordo os requisitos da sociedade global atual presentes nas novas exigências educativas.

Temos intenção neste trabalho de:

1. Caracterizar o trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula centrando-nos nas dimensões de diferenciação pedagógica das atividades de aprendizagens e formas de avaliação realizadas
2. Explicitar como foram negociadas as formas de desenvolvimento de momentos de diferenciação pedagógica e/ou desenvolvimento de formas de implicação nas atividades de diferenciação existentes.
3. Recolher dados, com intuito avaliativo, sobre as aprendizagens dos alunos no contexto de trabalho diferenciado, sobre o tipo de atividades em desenvolvimento e sobre a organização das referidas atividades diferenciadas
4. Refletir sobre as diferentes dimensões e intervenientes da pedagogia diferenciada no contexto da minha prática pedagógica.

Assim alguns dos objetivos do período de estágio centraram-se na promoção de atividades que promovessem a diferenciação pedagógica e assim dessem resposta às individualidades de cada aluno.

Iremos refletir sobre o crucial papel da diferenciação pedagógica no contexto de aprendizagem na sala de aula; e como a adoção de um método de trabalho que vise a diferenciação, pode permitir o desenvolvimento de competências específicas de acordo com as necessidades de cada um.

Este trabalho está organizado em 3 capítulos, para além da presente introdução.

O primeiro capítulo centra-se numa reflexão sobre alguns conceitos que aqui são mobilizados, partir-se-á dos estudos de diversos autores que fundamentam a diferenciação pedagógica, realçam o seu papel no desenvolvimento integral da criança. Para além disso, destacaremos o contributo do Movimento da Escola Moderna, com um papel nesta diferenciação pedagógica, reforçando os benefícios que esta diferenciação pode promover em contexto de sala de aula.

Neste capítulo apresentaremos os objetivos deste trabalho, faremos uma breve caracterização do meio, abordaremos a questão da diferenciação pedagógica, focando-nos na sua aceção, relevância, bem como no papel do professor de 1º CEB em torno desta dinâmica.

No final deste capítulo faremos uma abordagem ao Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna.

O segundo capítulo prende-se com os procedimentos metodológicos. Engloba, assim, as questões de partida e os objetivos que nortearam toda esta reflexão, explicitando o tipo de trabalho apresentado, caracterizando o contexto, bem como o processo de recolha e análise de dados.

O terceiro capítulo descreve pormenorizadamente e aprofunda a reflexão sobre a nossa prática em contexto de sala de aula.

Iremos explicitar como estava organizada a sala no início deste estágio, como surgiu a necessidade de diferenciar, onde se evidenciava nas produções dos alunos, esta necessidade, como se desenrolou o processo de “negociação” com a Cooperante na sala, por onde começou o trabalho de diferenciação e como foi a preparação com os alunos, como foi a sua reação, quais as diferenças depois da adoção desta nova metodologia, são os principais pontos a focar neste terceiro capítulo.

Pretendemos finalizar este capítulo com uma reflexão mais consistente de todo o estágio, centrando-nos na análise dos dados obtidos e experiência realizada, tentando relacionar o que foi referido pelos autores que defendem a diferenciação pedagógica e os objetivos do trabalho experimentado e aqui refletido, analisando o que foi atingido, bem como dissecar as estratégias implementadas durante o estágio, as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados. Iremos também esboçar uma reflexão, em perspetiva, sobre a evolução e resultados possíveis com a aposta neste tipo de organização do trabalho de aprender.

Capítulo I – Fundamentação teórica

Neste capítulo pretendemos evidenciar a importância da diferenciação pedagógica no desenvolvimento integral da criança, destacando-se, neste campo, os estudos de diversos autores nesta temática.

Começaremos por refletir sobre algumas perspetivas do conceito de *diferenciação pedagógica* que fomos encontrando nas nossas leituras; consideramos que numa turma do 1º CEB o currículo é sempre o mesmo para todos, com exceção de alunos do Regime Educativo Especial que possam estar abrangidos por um Currículo Específico Individual, por exemplo; os objetivos de ciclo, as metas curriculares o currículo regional da educação básica, no caso dos Açores, são tudo finalidades, intenções a atingir para todos os alunos, o que pode e deve ser modificado, adaptado, melhorado, alterado é a estratégia para conseguir que cada aluno atinja esse fim; consideramos assim que a pedagogia é que deve ser diferenciada. Contudo o que nos apercebemos é que na grande maioria das vezes o termo currículo é usado indiferenciadamente e surge no lugar de pedagogia e afinal, autores diferentes estão a falar-nos do mesmo assunto.

Com a nova abordagem organizadora que se tem vindo a fazer, do conceito de currículo surge uma temática muito pertinente e atual: a diferenciação pedagógica, uma necessidade patente nas nossas escolas devido à grande diversidade cultural nelas existentes. Olhando para as nossas salas de aula de hoje, podemos constatar, que existe cada vez mais, uma maior multiplicidade de alunos com características, perfis, ritmos de aprendizagem, valores, culturas, etnias e naturalidades diferentes, onde ainda existe um professor que “está preso num sistema concebido para tratar todos os alunos do primeiro ciclo como se fossem basicamente iguais” (Tomlinson, 2002), facto potenciador de um possível aumento do insucesso escolar.

Considerada a heterogeneidade de alunos que se verifica nas escolas pode-se entender como positivo e saudável para todos os atores educativos, intervenientes na preparação da ação pedagógica, a “contextualização e a diferenciação da ação da escola e dos professores, de modo a garantir melhor as aprendizagens de todos os alunos” (Roldão, 2003).

De acordo com Roldão (2003), esta nova visão curricular segue duas vias principais, a primeira é uma abordagem questionante, que permite “dar sentido ao desenvolvimento teórico apresentado, articulando-o com a praxis docente que lhe serve de quadro referencial” e a segunda, trata-se de uma abordagem aos quadros teóricos, que tem como objetivo fazer um levantamento dos quadros contextual e temporal.

Na profissão docente, estão bem patentes as situações de multiplicidade social, cultural e económica dos alunos que povoam as turmas. Esta razão justifica por si só a tomada de medidas políticas que permitam uma diferenciação pedagógica. Poderá ser este um caminho para facilitar a integração de todos e colaborar com os professores, a fazerem frente a um leque de questões, por vezes sensíveis, com que se deparam no seu dia-a-dia.

A responsabilidade pela adequação do ensino a cada criança é cada vez mais relevante, sobretudo se se pensar que ela deve ser parte ativa na sua comunidade educativa. Este conceito de diferenciação pedagógica tem servido como acionador de grande parte das controvérsias que têm sido debatidas a nível curricular. Uma vez que, atualmente, as problemáticas educativas estão estreitamente ligadas a questões relacionadas com a diversidade dos discentes. Para Roldão (2003), esta é uma “problemática visível no quadro da massificação escolar”, o que, naturalmente faz com que seja resultante, por um lado, a necessidade de atender à diferença e, por outro, a dificuldade de se conseguir ajustar as respostas da escola à necessidade de colmatar algumas lacunas, que ainda se apresentam.

De modo que a instituição escolar aprenda a lidar de forma consonante com as especificidades da população estudantil, tão culturalmente diversificada, urge que se tomem medidas concretas sobre as práticas escolares, concretamente ao nível da organização do ambiente de aprendizagem. Compete aos docentes aplicar esforços para que todas as culturas existentes nas suas salas de aula interajam entre si, devendo, para tal, evitar-se a manifestação de preferências culturais.

No âmbito do desenvolvimento educativo, em contexto escolar, a prioridade educacional é combater o insucesso escolar. No sentido de uma escola para todos, deve-se valorizar as crianças e consciencializa-las das suas potencialidades, promovendo formas de ensino que sejam as mais adequadas às suas características e necessidades.

De maneira a que tal seja possível, o professor deve demarcar um plano de trabalhos que corresponda às especificidades da escola e da turma, envolvendo a própria criança na elaboração desse plano. No entanto devemos pensar que os obstáculos encontrados pelas escolas e professores não facilitam mudanças no ensino. No decorrer dos tempos, a escola tentou orientar as diferenças, mas fê-lo segundo uma filosofia educativa que não tinha em conta a conceção de inclusão. Procurava-se resolver os problemas levantados pelas diferenças, visto que havia consciência delas, mas através de estratégias implementadas, acentuavam-se ainda mais as diferenças, aprofundando a discriminação (Graves-Resendes e Soares, 2002).

Atualmente fala-se em ajustamento curricular como conceito que trata de incluir a criança no plano de trabalho com tarefas específicas, contemplando as suas diferenças intelectuais e mesmo físicas.

Um professor deve encarar o aluno no seu todo e atentar tanto as suas capacidades como as suas fraquezas, quer falemos de leitura e escrita quer do próprio processo de aprendizagem. No entanto, havendo um currículo nacional, não se pode esperar que todos os alunos tenham o mesmo ritmo de aprendizagem.

Ainda que a tarefa de transmissão e recriação cultural seja difícil, a escola deve criar em si mecanismos de distinção positiva, que permitam que todos aprendam a prática de acordo com as situações dos alunos. Para tal, o professor necessita olhar para a criança como ela é e proporcionar-lhe um ensino que garanta a aprendizagem. Logo, atender às especificidades é diferenciar o ensino.

A diferenciação pedagógica é um repto da escola atual, por um lado, pelas diferenças próprias de cada indivíduo que aprende de forma diferente, e, por outro lado, pela necessidade de mudança no ensino se se pretende atender a essas diferenças.

Considera-se a diferenciação pedagógica uma valorização das capacidades dos alunos, mas também um desafio que “exige” do professor a capacidade de adequar ao aluno os objetivos e as situações de aprendizagem, capacitando a criança para responder às exigências do ensino; superar as expectativas do professor; ultrapassar barreiras problemáticas; e valorizar a sua autoestima e a sua capacidade.

Por vezes, existe a perceção de que o ensino diferenciado é individual, o que vem dificultar o trabalho do professor nas turmas onde existem diversos níveis e/ou ritmos de

aprendizagem. A verdade é que o ensino de um para um torna-se mais exaustivo para o professor na medida em que este também tem de gerir os restantes alunos da turma. No esforço de atender às especificidades de cada aluno, o ensino diferenciado é um exemplo de ensino que proporciona outros meios de aprendizagem, ou seja, recorre-se a métodos de trabalho diversos e utilizam-se diferentes estratégias de ensino-aprendizagem para que todos os alunos possam vivenciar de outras maneiras, seja em grande grupo, a pares ou individualmente, as atividades do currículo (Tomlinson, 2008).

Na verdade a diferenciação pedagógica, não implica necessariamente o ensino de um para um, contemplando esses momentos no TEA, em que o Professor está com um aluno individualmente, o restante tempo é repartido em momentos de grande grupo, mas também trabalho a pares, ou pequenos grupos.

Como refere Perrenoud (Educar,1998) “la cofusión entre pedagogia diferenciada y preceptorado generalizado, la impresión de que diferenciar es dar tatas clases como alunos ahya”.

Na pedagogia diferenciada pretendemos um modelo individualizado e não individual.

Um aluno “diferente” não está obrigado ao insucesso escolar, é, sim, um indivíduo que necessita de ajuda, através de uma organização de trabalho diferenciado de forma que se garanta a equidade das aprendizagens.

Há que salientar que o insucesso escolar de um aluno deriva de uma série de fatores intrínsecos e extrínsecos ao indivíduo não se devendo estigmatizar as suas competências cognitivas. Há, no entanto, a necessidade de se verificar até que ponto estes fatores afetam o desenvolvimento das capacidades das crianças. Neste sentido, a pedagogia diferenciada tem como objetivo o sucesso educativo de cada um e, por isso, ela não é um método pedagógico, mas antes a assunção a todo um processo global e complexo em que o ser /indivíduo, em todas as suas manifestações, é o centro condutor das ações e atividades realizadas nas escolas. Permite facilitar um processo de construção/formação global do indivíduo, a estruturação do pensamento do aluno e a sua personalidade (Boal e outros, 1996).

Numa tentativa de alcançarmos o que é a pedagogia diferenciada, é necessário compreender o que ela comporta e qual é a sua funcionalidade. Tomá-la como um processo integral nas salas de aulas de forma a gerar efeitos positivos nos alunos que dela carecem,

pelas mais diversas práticas sociais e culturais, é um estímulo para professores que estão presos a um sistema de ensino coletivo que limita o mesmo ritmo de aprendizagem para todos.

Cadima e outros (1997), Allan e Tomlinson (2002), Graves-Resendes e Soares (2002), González (2002) e Sousa (2010), são alguns dos autores que consideram pertinente a temática em debate na medida que tem um carácter democrático e inclusivo.

González (2002), referindo-se ao Movimento da escola Moderna afirma que “Esta pedagogia aposta na construção cooperada de uma estratégia que enquadre e oriente a produção de respostas válidas e pertinentes para as sempre novas e diferentes situações educativas e de formação que forem surgindo visando responder às exigências sociais, adiantando-se com propostas educativas e sociais mais humanas”.

Nota Sousa (2010) que “Numa escola inclusiva, inserida numa sociedade democrática, é indispensável equilibrar a diferenciação por via da individualização com formas de diferenciação que, atendendo às diferenças individuais, permitam também uma gestão inteligente daquilo que há de comum em grupos mais ou menos alargados”.

Segundo Cadima e outros (1997), “Diferenciar o ensino passa por organizar as atividades e as interações, de modo a que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações didáticas enriquecedoras, tendo em conta as características e necessidades pessoais”.

Allan e Tomlinson (2002) defendem a ideia de que a diferenciação não remete apenas para o perfil do aluno, mas também do professor, da sua capacidade de resposta às exigências das situações. Desta forma defendem que a diferenciação é uma forma de resposta proactiva do professor face às necessidades de cada aluno (...). Resume-se simplesmente à prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, ou de um pequeno grupo de estudantes, em vez do modelo mais comum de ensinar uma turma, como se todos os indivíduos nela incluídos, tivessem características semelhantes (Tomlinson, 2002). Diferenciar práticas pedagógicas é a resposta do professor às necessidades dos alunos, orientada por princípios gerais de diferenciação como: tarefas escolares; flexibilização na organização dos grupos de trabalho; e avaliação e ajustamentos contínuos (Tomlinson, 2008).

Segundo Roldão (2000) diferenciar o ensino é responder às especificidades de cada um, “é assim, [...] um meio de promoção da equidade, o que sustenta a ideia de que o esforço

de diferenciação não deve só abranger o currículo nuclear, mas também elegê-lo como alvo da diferenciação por excelência”.

Ao encontro do seu pensamento vai a definição que Sousa tem de diferenciação. Nas suas palavras a diferenciação curricular consiste na “adaptação do currículo às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar” (2010).

González (2002) refere que “valorizamos a construção prática da pedagogia que, simultaneamente, vai produzindo um suporte teórico” e também que “Torna-se significativa a criação de estratégias pedagógicas diferenciadas para atender a heterogeneidade existente em qualquer grupo humano numa escola pública, nos regimes democráticos”.

Dissecando os princípios, acima mencionadas, verifica-se que relativamente à primeira ideia de Cadima e outros, a certeza das aprendizagens incide essencialmente na diferenciação do processo, ou seja, diferenciar atividades é uma forma de garantir as aprendizagens tendo em atenção as necessidades evidenciadas. A opinião de Cadima e outros relaciona-se com as autoras Allan e Tomlinson, no sentido em que as mesmas defendem a diferenciação de tarefas escolares, bem como González.

É fundamental a flexibilização na organização dos grupos de trabalho e avaliação e ajustamentos contínuos. Acentua-se a necessidade de tornar a diferenciação um passo pedagógico, por promover a equidade, fazendo-o através da adaptação do currículo às características do contexto educativo.

Para Zabalza (1999) “Se ha dicho repetidamente que la respuesta a la diversidad es un proceso complejo de naturaleza socio-política que requiere no sólo de un compromiso personal, ni tampoco de un compromiso que se reduzca a lo ideológico. Se hacen precisas estrategias de innovación y adaptación de las estructuras y dispositivos operacionales para que esos valores puedan ser trasladados a la acción cotidiana. Ahí es donde entran los enfoques prácticos, donde empieza a cobrar especial importancia la organización escolar”.

Uma vez mais sentimos nas palavras de Alonso (1999), que o diferenciar o currículo se dilui com o diferenciar a prática pedagógica; “Desta forma o currículo torna-se algo dinâmico, um instrumento nas mãos dos professores que, com atitude profissional, o

reconstruam, o adequam e recriam, dando um sentido educativo e global a toda a diversidade de atividades que os alunos realizam na escola”.

Refere Perrenoud (1995) “O que, na prática, diferencia as aulas ativas das aulas tradicionais é a importância concedida a estas tarefas nos horários, e é também a forma como elas são conduzidas, justificadas, animadas, associadas a um projeto conjunto, feitas de forma mais ou menos coletiva, mais ou menos descontraída. Em algumas classes, o trabalho escolar é apresentado abertamente como uma preparação para a avaliação”.

Relata ainda Perrenoud numa entrevista apresentada no Jornal Público de 30 de novembro de 2001, “É difícil prever, mas penso que alguma coisa acabará por mudar dentro de 30 a 50 anos. Não é fácil, porque há hábitos e interesse adquiridos. E é também complicado dizer qual o método mais eficaz, pois não se trata de uma tecnologia precisa. Mas o que e parece mais importante é que a escola adquira uma linguagem mais próxima da gestão. Falamos muito em avaliações e comparações entre escolas, enquanto numa empresa a primeira coisa que fazemos é otimizar a organização do trabalho. Mesmo pessoas muito competentes não conseguem fazer um bom trabalho num sistema mal organizado. São as condições de trabalho, as divisões de tarefas que permitem uma maior eficácia e uma escola que não seja eficaz não faz sentido”.

Como resposta a esta necessidade crucial de diferenciação pedagógica numa sala de aula, deparamo-nos com o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, no qual encontramos: o trabalho de aprendizagem por projetos cooperativos, circuitos de comunicação para a difusão e partilha dos produtos culturais, trabalho curricular participado pela turma, organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa e o trabalho autónomo na aula e acompanhamento individual. O trabalho durante o Tempo de Estudo Autónomo (TEA) é guiado pelo Plano Individual de Trabalho (PIT), a partir do campo destinado às tarefas que se realizam durante o TEA e que o aluno prevê realizar.

**1) O que é a diferenciação pedagógica? O porquê da diferenciação pedagógica?
Qual o papel do professor de 1ºCEB?**

A diferenciação não é um tema novo, pois a especificidade individual do processo de aprendizagem foi abordada por muitos pedagogos desde Coménio e, embora numa aceção diferente, ao longo do séc. XIX e parte do séc. XX, foram utilizados esquemas diferenciadores no intuito de resolver a questão da diversidade dos públicos escolares. Conforme as representações sociais aceites à época, a escola não era vista como indispensável para todos as classes e grupos sociais. Assim, as escolas asseguravam um currículo básico acessível à classe trabalhadora, enquanto às elites era oferecida uma escolaridade mais longa e mais exigente (Perrenoud, 2000 e Roldão, 2003).

Vivem-se tempos diferentes e o reconhecimento do direito de todos os cidadãos a uma educação de qualidade veio colocar exigências novas aos sistemas educativos e às escolas, que buscam um tipo de diferenciação novo que, no respeito pela diferença, proporcione a todos as mesmas oportunidades.

Consideramos que currículo e diferenciação estão umbilicalmente ligados e são, de facto, duas vertentes da mesma realidade, a escola, instituição socializadora que congrega as memórias e os saberes herdados do passado, os atualiza e desenvolve para melhor projetar o futuro. Um e outro têm coexistido e evoluído com a escola de cada época, adaptando-se às exigências e pressões que os diferentes intervenientes lhes impõem, na busca de soluções para os desafios que a sociedade lhes coloca.

Não obstante esta evolução paralela, a diferenciação parece ir um pouco a contracorrente da evolução do conceito de currículo. (Roldão, 2003). Com efeito, o conceito de currículo arrasta consigo a ideia de uniformização e homogeneidade, sobretudo quando usado na aceção mais primitiva de plano de estudos prescrito, enquanto o termo diferenciação está conotado com diversidade e singularização.

O currículo, entendido como conjunto de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias num dado tempo e lugar, resulta da interação estabelecida entre esse contexto social, os saberes científicos e a representação do aluno. (Roldão, 1999) Ao longo do séc. XX, a sua dinâmica de evolução resultou da ênfase colocada, ora na dimensão dos saberes, ora na dimensão ligada aos necessidades e interesses do aluno, numa ‘oscilação

pendular' que variou conforme as sensibilidades ou as exigências colocadas pelo contexto social, económico, político, cultural de cada época.

Se nas primeiras décadas do séc. XX, por influência do progressismo de John Dewey, foi prestada, sobretudo na sociedade americana, uma maior atenção à formação integral do aluno e valorizada a sua integração social, em momentos mais recentes como o pós-guerra, face à necessidade de uma maior eficiência trazida pelo desenvolvimento económico e pelas descobertas científicas e tecnológicas, o currículo evoluiu, com base nos princípios de Tyler (1949), para uma conceção mais tecnicista relacionada com a noção de plano de aprendizagem.

Inesperadamente serão os orientadores desta racionalidade técnica que vão dar uma contribuição extremamente relevante para a teorização da diferenciação, por exemplo através das teorias behavioristas de Bloom (Bloom & al. 1956) ao assumir, na sua pedagogia para a mestria, o reconhecimento da existência de ritmos diferentes para atingir os resultados esperados.

Analogamente acentua-se o interesse pelo sujeito aprendente, pelos mecanismos de aprendizagem, o que, conjuntamente com as teorias desenvolvimentistas da escola de Genebra e o construtivismo de Jean Piaget, irão fazer emergir o “aprendente como um construtor do seu próprio conhecimento” (Roldão, 1999).

Nas seguintes décadas, 60 e 70, dada a continuação de grandes desigualdades e contrastes sociais, vamos assistir ao aparecimento de grandes movimentos de contestação social e de luta por valores universais como a liberdade que consagram o acesso à educação como um dos direitos basilares da democracia.

Assim, coloca-se o foco na experiência vivida, com destaque para o carácter situacional, singular, único e concreto dessa mesma experiência. O currículo é, como aponta Silva reportando-se a William Pinar, uma atividade, uma experiência vivida. (Silva T. T. 2000). É precisamente no campo da vivência que vai surgir uma outra noção: a do currículo oculto. Segundo os seus teóricos, referidos por Silva, seriam “as características estruturais da sala de aula e da situação de ensino, mais do que o seu conteúdo explícito, que “ensinavam” certas coisas: as relações de autoridade, a organização espacial, a distribuição do tempo, os padrões de recompensa e castigo” (Silva T. T., 2000).

É na perspetiva crítica, através do currículo oculto, que também se aprendem os papéis sociais de dominação e subordinação e, numa aceção mais ampla e mais recente, é através dele que se aprende “como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com determinada etnia ou cultura.” (Silva T. T., 2000)

Assim, poderemos afirmar que a diferença, tal como a identidade, é um produto de um processo relacional. Elas dependem uma da outra interagindo e transformando-se ao longo do tempo, numa relação dialética de oposição e complementaridade. Todas estas questões de identidade e/ou diferença vieram não só evidenciar a existência de um forte vínculo entre conhecimento, identidade e poder, mas também questionar as bases sociais da epistemologia: afinal, “o que conta como conhecimento?” (Silva T. T., 2000).

As conjecturas críticas e pós-críticas vieram não só pôr a nu as relações de domínio relativas a classe existentes no currículo, mas também nos mostraram outras relativas a dimensões como o género, a orientação sexual, a pertença cultural ou a etnia. Não poderemos ter uma sociedade mais igualitária se apenas consentirmos um igual acesso a um currículo que é, ele próprio, promotor da desigualdade. Teremos, pois, que questionar o próprio currículo e “as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria.” (Silva T. T., 2000).

Com as reformas introduzidas pareceu inaugurar-se uma nova época, no que concerne ao desenvolvimento curricular. De facto, esbateu-se a oscilação tradicional entre saberes e aluno e adotou-se uma abordagem mais eclética integradora de várias correntes de pensamento no que o currículo diz respeito. (Roldão, 1999)

Estudos mais recentes sobre a evolução curricular nos países da OCDE apontam para um desenvolvimento em espiral que vai avançando, integrando novas influências e referências sem cortar completamente com concepções anteriores e parece mostrar uma preponderância da pressão social como fator decisivo nas mudanças efetuadas. (Roldão, 1999)

De facto, por força das transformações sociais, culturais e económicas que a revolução tecnológica e digital tornou globais, a sociedade atual é cada vez mais exigente com os seus cidadãos, requerendo um nível de educação cada vez mais elevado, novas competências profissionais e sociais, adaptabilidade, etc. Assim é exigido que a escola

repense o seu papel e o que deve ensinar. Ora, refletir o currículo é precisamente pensar quais são os saberes que são/serão essenciais e necessários a todos, de forma a garantir a todos e a cada um a sua sobrevivência e integração social, “sendo que todos são cada vez mais diferentes” (Roldão, 1999). Para isso, além de um papel de um apetrechamento funcional dos seus aprendentes, a escola e, conseqüentemente, o currículo devem exercer uma função reequilibrada que permita contribuir para a correção das assimetrias culturais e sociais existentes em todos os tempos e sociedades, mas, em particular, num contexto social como o atual, cada vez mais marcado pela diversidade.

Este papel homogeneizador nem sempre tem sido assumido e conseguido pela escola. A universalidade do direito à educação, consignada em documentos nacionais e internacionais, trouxe consigo a diversidade e esta criou novos desafios a que a rigidez de uma conceção normativa de currículo não conseguiu responder. Por isso, a questão da diferenciação constitui o eixo central do debate curricular.

Como nos diz Roldão, “É precisamente o reconhecimento do direito de todos a uma educação de qualidade que coloca no centro dos problemas do nosso tempo a necessidade de reinventar a escola de modo a oferecer e construir o currículo como um percurso diferenciado e significativo que, através de opções diferentes, possa tornar mais semelhante o nível de competências à saída do sistema escolar, competências de que todos precisarão igualmente, e de que dependerá o seu sucesso social e pessoal das suas vidas.” (Roldão, 1999)

É perante a falta de conformidade face às desigualdades, causa e consequência da exclusão escolar, que a diferenciação pedagógica vai buscar inspiração, para persistir na busca, talvez utópica, de novas vias que obstem ao insucesso que persiste na nossa escola.

O insucesso ou como lhe chama Perrenoud, o fracasso escolar, é uma noção relativamente moderna, pois surgiu com a massificação do ensino, quando os percursos escolares (os cursos liceais e os cursos técnicos) foram unificados e todos os alunos passaram a estar sujeitos ao mesmo currículo. Esta unificação veio pôr em evidência as desigualdades, até aí, camufladas e promoveu uma tomada de consciência do muito que haveria a fazer para corresponder às justas expectativas dos que acreditavam viver numa sociedade democrática que pugna pela igualdade de oportunidades. Mesmo assim, durante os primeiros anos após a unificação, as altas taxas de reprovação ou abandono não causaram grande inquietação, sendo vistas como a ordem natural das coisas. De facto, só se passou a ponderar sobre o que hoje

denominamos de insucesso escolar, no pós-guerra (Perrenoud, 2000), e em Portugal, ainda mais recentemente, após o 25 de Abril.

De início, tentou-se explicar o insucesso através da ausência de capacidades, evocando de algum modo, uma determinação genética (primeira teoria), mais tarde, com o desenvolvimento da sociologia da educação, o meio social e a herança cultural (segunda teoria) passaram também a ser vistos como fatores potenciadores do insucesso. Sem favorecer qualquer das teorias, num ou noutro caso, nesta circunstância, o sistema educativo não faria mais do que constatar o êxito desigual: “cada um tem êxito conforme as suas aptidões, limitando-se a escola a oferecer a cada um dos alunos as mesmas condições de aprendizagem” (Perrenoud, 2000).

Todavia, é exatamente esta igualdade de tratamento, ou esta indiferença às diferenças, como a apelida Bourdieu (1966), que potencia o insucesso escolar. Com efeito, à luz desta teoria, se há alguma deficiência sociocultural, ela só se salienta pelo contraste com a “cultura escolar imposta ao conjunto da população, uma vez que nem todas as classes sociais têm familiaridade com ela” (Perrenoud 2000).

Com sublinha Bourdieu, abordando todos os alunos, por mais desiguais que sejam, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar na verdade, a sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (Bourdieu, 1966)

No entanto, muito mudou e, hoje em dia, apesar de algumas ambivalências ou descontinuidade das políticas educativas, a verdade é que as “tentativas de renovação vão claramente no sentido da democratização do ensino e das pedagogias diferenciadas.” (Perrenoud, 2000)

Garantir maior equidade social exige que se diferencie o currículo para aproximar todos dos resultados de aprendizagem pretendidos, já que o contrário – manter a igualdade de tratamentos uniformes para públicos diversos – mais não tem feito que acentuar perigosa e injustamente as mais graves assimetrias sociais (Roldão, 1999).

Podemos constatar que, por um lado Perrenoud assenta as suas teorias no conceito de “pedagogias diferenciadas”, mas por outro, Roldão prossegue por vezes com conceito de “diferenciação curricular”, apesar de admitir que o currículo tende à homogeneização.

Após esta referenciação teórica do conceito de diferenciação, pretendemos abordá-lo agora numa perspetiva mais prática, abrindo caminho para o nosso trabalho no terreno. Por um lado, buscaremos diferentes modos de aplicação, fazendo a ponte com o sistema educativo português. Por outro, colocaremos o enfoque no aluno, analisando algumas das possíveis diferenças e variáveis que constituem o mosaico social e cultural das nossas escolas e procurando na autorregulação da aprendizagem apoio para a consecução do processo de ensino-aprendizagem.

Na procura do caminho certo, mesmo com a constatada visibilidade que a noção de diferenciação alcançou, já vimos que ela envolve diferentes aceções e tem servido diversos propósitos. Assim importa descrever as diversas possibilidades de diferenciação para depois fazer opções e delimitar as fronteiras que nos impomos/impusemos, face aos condicionalismos já expostos e aos que o próprio contexto nos obriga/obrigou.

Como pode o professor intervir na construção ou reconstrução do currículo/prática pedagógica?

Adotando a noção de currículo defendida por Roldão, projeto contextualizado e diferenciado, ainda que sempre balizado por núcleos essenciais de aprendizagem indispensáveis à sobrevivência social e cultural dos indivíduos. (Roldão 1999) e perspetivando o papel do professor não como um mero executor de um programa pré-concebido, mas como um agente de desenvolvimento curricular (Roldão 1999), tomaremos como ponto de partida as recomendações da UNESCO, no seu manual de boas práticas, publicado em 2004. Segundo este documento, são várias as possibilidades de diferenciação ao nível da prática pedagógica. Pode ocorrer ao nível dos conteúdos, dos métodos de ensino ou processo, e/ou das práticas avaliativa (UNESCO 2004).

Segundo o esquema do modelo de diferenciação pedagógica (Association for Supervision and Curriculum Development), para responder às necessidades do aluno, o professor poderá, por exemplo, fazer uma seleção dos conteúdos a lecionar, diversificar os seus métodos e técnicas de ensino, introduzindo formas sociais de trabalho variadas através dos agrupamentos flexíveis, assim como aumentar o leque de instrumentos de avaliação, tornando esta uma prática contínua e ajustável ao perfil de aprendizagem do (s) alunos em causa, ao (s) seu (s) interesse (s) e/ou ponto de partida. Apesar de, sabermos, que há um grande número de condicionantes que leva os professores a manter inalteráveis as suas

práticas. Por exemplo, na generalidade dos casos, os conteúdos são delimitados pelas autoridades educativas, através da aprovação dos programas, listando os saberes, conceitos e competências que querem ver adquiridos, por que são “socialmente reconhecidas como necessárias” (Roldão, 1999) e em alguns contextos educativos, eles são considerados absolutamente obrigatórios.

Face às mudanças em curso, o programa não deve ser visto numa perspetiva normalizadora, como “um corpo rígido e uniforme de conhecimentos a fazer passar aos utilizadores da escola,” mas mais numa perspetiva de construção de um projeto em que o aprendiz tem um papel central e, por isso, é obrigatoriamente diferenciado. (Roldão, 1999)

O professor pode determinar o “timing” dos conteúdos de aprendizagem, o nível de aprofundamento a dedicar a cada, quando trabalhar cada um, tendo em conta: a sua relevância; o contexto educativo; as necessidades e/ou características dos seus alunos.

No âmbito da diferenciação pedagógica, o professor é encorajado a valorizar este último aspeto, podendo decidir colocar ficheiros ou atividades para reforço de conteúdos que ache fulcrais, por exemplo.

Como já vimos, também o processo é passível de ser diferenciado, privilegiando a variedade em termos de métodos de apresentação, as formas sociais de trabalho, o envolvimento do (s) próprio (s) aluno (s) na busca das soluções, a ligação ao meio, etc. Contratos de aprendizagem, centros de interesse, investigação em grupo são também estratégias de desenvolvimento de trabalho autónomo a ter em conta.

Da mesma forma, quando se trata de ativar os conhecimentos apresentados, deverão ser utilizadas estratégias que envolvam ativamente e emocionalmente o aluno. A escrita, o desenho, a dramatização são exemplos de tarefas, que poderão servir os propósitos da diferenciação pedagógica, pois apelam aos diferentes tipos de inteligências, aspeto que deverá ser tido em conta sempre que se planeia qualquer produto ou tarefa. Também deverão ser disponibilizados textos variados e materiais suplementares, assim como produtos e tarefas com diferentes graus de dificuldade, no sentido de proporcionar percursos alternativos (Tomlinson, 1995).

No que concerne à avaliação, ela é parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem, funcionando como elemento estabilizador. São diversas as modalidades previstas na legislação: avaliação formativa e sumativa, com variantes dentro de cada uma.

Num contexto de diferenciação pedagógica, a avaliação é formativa, contínua e sistemática, tendo uma função diagnóstica, de modo a permitir ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legitimamente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista ao ajustamento de processos e estratégias.

Contudo, tendo em conta o que foi dito acerca da diversidade de estratégias e métodos utilizados, de estilos e ritmos de aprendizagem, dever-se-ão variar as fontes de informação, as técnicas, os ferramentas de avaliação, de forma a dar oportunidade a que o aluno demonstre o que é realmente capaz de fazer e que na Parte III iremos (de) mostrar o que fizemos na sala onde estagiámos.

Neste contexto, deverá iniciar-se logo no início do ano letivo, o fornecimento de informações, quer de âmbito académico, quer de âmbito social ou motivacional acerca do aluno. Por outro lado, além de diversificada, a avaliação deverá ser formativa, e contínua e avaliar não só o produto, mas também o processo de aprendizagem. Ela ajudará professores e alunos a identificar os seus pontos de partida e marcas de referência que permitam mensurar o seu progresso.

Evidenciando a sua vertente mais educativa e tomando como referência o que os especialistas reunidos pela UNESCO nos dizem, a avaliação deverá recair sobre diversos momentos e poderá revestir diferentes formas: diagnose ou indicador de nível de entrada; acompanhamento do processo: observação dos alunos; análise do erro; utilização de portfólios; palestras; avaliação do desempenho. No que concerne a avaliação, um outro aspeto a sublinhar é a vantagem de partilhar responsabilidades com os alunos através da negociação de critérios de qualidade e de avaliação dos diferentes produtos e da auto e heteroavaliação, podendo essa participação ser feita através do preenchimento de uma grelha com critérios pré-definidos, um comentário oral ou escrito, ou uma avaliação qualitativa. Este procedimento corresponsabiliza os alunos pela sua aprendizagem ao torná-lo parte ativa do processo.

Aprendizagem autorregulada: decorre do que atrás ficou dito, que este tipo de abordagem diferenciada pressupõe uma atitude proactiva da parte do próprio aluno, sem a qual não poderá haver verdadeiro sucesso. Esta atitude seria certamente importante em qualquer época, mas é imprescindível atualmente. De facto, as acentuadas mudanças culturais, profissionais e sociais que têm acompanhado a evolução das novas tecnologias, obrigam a

uma formação educativa diferente. Como afirma Silva “À escola compete educar os estudantes para que eles saibam de uma forma autónoma, crítica e motivada assumir um papel construtivo nas suas próprias aprendizagens ao longo da vida.” (Silva, Duarte, Sá, & Simão, 2004)

Foi interessante ver nos alunos da sala do nosso estágio, após a primeira semana de aplicação do PIT, no momento em que foram confrontados com o número de tarefas a que se tinham proposto e o número de tarefas que realmente tinham conseguido cumprir, a grande maioria percebeu que se tinha proposto a demasiadas tarefas e gradualmente de semana para semana, notou-se esta tomada de consciência, na qual os alunos foram efetivamente realizando a sua autorregulação, aferindo capacidades, tempo e tarefas, conhecendo melhor o seu PIT, bem como conhecendo-se melhor a si próprios, as suas capacidades nesta ou naquela área, os seus ritmos de trabalho em cada uma e ainda a sua motivação, interesse em cada área.



Fig 1. PIT

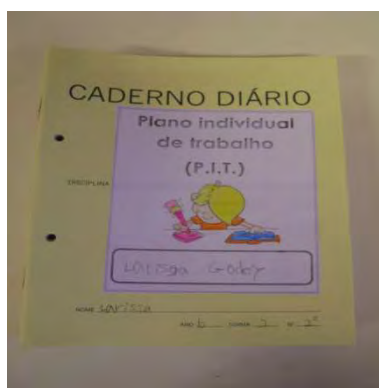


Fig 2. Caderno de PIT

Com efeito, como afirma autora supracitada, vários estudos têm demonstrado a importância do “desenvolvimento por parte do aluno de atitudes positivas face à aprendizagem, do estabelecimento de objetivos realistas e desafiantes, do uso adequado de estratégias de monitorização da realização escolar ou da autoavaliação dos processos e dos resultados” (Silva, Duarte, Sá, & Simão, 2004).

Neste sentido, recorremos aos ensinamentos trazidos pela investigação sobre autorregulação para reforçar o projeto de diferenciação. Ainda que conscientes da multidimensionalidade deste conceito e das diferentes perspetivas nos vários campos da psicologia, aproximámo-nos da perspetiva de Zimmermann, um dos autores que mais se tem dedicado à aplicação da autorregulação no contexto educativo e que a define como “o grau em

que os indivíduos atuam, a nível metacognitivo, motivacional e comportamental, sobre os seus próprios processos e produtos de aprendizagem” (Zimmermann B., 2001).

Tomámos como referência os três processos básicos enunciados por Mahoney e Thoresen (1974) para melhor compreender os diferentes processos que intervêm na autorregulação, nomeadamente: 1. a auto observação e auto monitorização, para estabelecer as finalidades da ação a desenvolver e para avaliar os progressos conseguidos; 2. a autorreflexão ou autoavaliação, para analisar os processos utilizados e estabelecer uma comparação entre os objetivos conseguidos e os almejados; 3. a auto-reacção e o autorreforço, que como indicam, são a reacção aos resultados obtidos.

Uma vez mais reporto-me à sala de estágio, onde foi notória esta aprendizagem com o decorrer do trabalho de PIT.

Apesar de nem todos os autores usarem a mesma terminologia, a maioria dos autores concorda que autorregulação se processa através de diferentes fases e elas coincidem grosso modo com as enunciadas anteriormente. Zimmermann (2000) também distingue três: a fase de antecipação e preparação, a da execução e controlo e a da autorreflexão e auto-reacção.

Como podemos concluir que, os processos de regulação interagem não só entre si, mas também com as consequências produzidas no meio, e ainda com o sistema pessoal de crenças do sujeito aprendente, nomeadamente com a sua crença de autoeficácia. Daqui se depreende que a autorregulação implica um ciclo de ação, que está continuamente aberto à mudança, com eventuais recuos e avanços, uma vez que ele é determinado pelas experiências, os resultados e as reflexões trazidas por cada uma das fases. Sem dúvida que a obtenção de um resultado mais positivo ou mais negativo e a reflexão que posteriormente o aprendente faz sobre esse facto poderão levar a um reforço ou a uma redução do sentimento de autoeficácia, da motivação e influenciar, desse modo, os esforços de aprendizagem subsequentes e o próximo ciclo de autorregulação.

É neste contexto que procurámos: estimular a reflexão dos alunos sobre as competências, dificuldades e atitudes face à realização das tarefas escolares; provocar a discussão sobre a natureza das tarefas a realizar, analisando as etapas a seguir ou as abordagens mais adequadas a adotar; aumentar os processos de autocontrolo, através da auto monitorização e autoavaliação.

Lídia Grave-Resendes e Júlia Soares (2002) referem, “ Os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes. Todos os alunos aprendem melhor quando os professores respeitam a individualidade de cada um, ensinam de acordo com as suas diferenças”.

Após a introdução na nossa sala de estágio do Tempo de Estudo autónomo e consequente aplicação do PIT, foi claro o aumento do interesse dos alunos na realização das tarefas, porque de facto estavam a realizar tarefas que respondiam às suas reais necessidades; por outro lado o apoio que a Professora passou a poder disponibilizar nesses tempos, individualmente aos alunos foi extremamente positivo no superar e colmatar de conteúdos, que por um ou outro motivo haviam ficado menos claros para este ou aquele aluno.

2) Objetivos

Neste relatório pretendemos caracterizar refletindo sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula centrando-nos nas dimensões de diferenciação pedagógica das atividades de aprendizagens e formas de avaliação realizadas, bem como explicar como foram desenvolvidos os momentos de diferenciação pedagógica, negociados com a docente cooperante. Com esse intuito fizemos uma recolha de dados, dos diferentes intervenientes, com intuito avaliativo, sobre as aprendizagens dos alunos no contexto de trabalho diferenciado, sobre o tipo de atividades em desenvolvimento e sobre a organização das referidas atividades diferenciadas, também desenvolvemos uma reflexão sobre as diferentes dimensões e intervenientes da pedagogia diferenciada no contexto da minha prática pedagógica.

Uma vez que o contexto que encontrámos nesta sala se orientava pela proposta pedagógica da Escola Moderna, havia condições para se avançar no sentido da diferenciação pedagógica e após organização com a cooperante foi possível desenvolver um trabalho nesse sentido.

Assim serão objeto de análise, a organização social das aprendizagens, as atividades propostas, a organização do tempo e dos grupos, os materiais pedagógicos, os instrumentos de

organização e avaliação como Plano Individual de Trabalho (PIT) dos alunos, diário de turma, agenda semanal, produções dos alunos, produção de materiais pedagógicos, criação de ficheiros, o trabalho com a docente cooperante de planificação e reflexão, bem como o nosso diário de bordo e as nossas reflexões.



Fig 3. Diário de turma



Fig 4. Agenda semanal

3) Breve caracterização do meio

A EB1/JI de Tomás de Borba situa-se na escola sede, Escola Básica e Secundária Tomás de Borba, na freguesia de São Pedro, em São Carlos, a dois quilómetros da cidade de Angra do Heroísmo, na Ilha Terceira. Nesta freguesia, existem diversas infraestruturas, como por exemplo: Escola Profissional e Creche da Santa Casa da Misericórdia de Angra do Heroísmo, Clínica Veterinária de São Pedro, Centro Social e Paroquial de São Pedro, Junta de Freguesia de São Pedro, RTP-Açores, Universidades dos Açores, Angraflor, Rádio Horizonte, Rádio Clube de Angra e Talho de São Pedro.

Em termos da importância que estas infraestruturas possam ter para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos universitários, destaca-se o Campus de Angra do Heroísmo da Universidade dos Açores. Através desta instituição, os alunos da licenciatura em Educação Básica e Mestrado subsequente, podem realizar semanas de imersão e posteriormente o estágio pedagógico, em que têm contato com a realidade (escolas e jardins de infância), podendo concretizar junto dos crianças diversas atividades. O edifício sede da EBS Tomás de Borba possui, atualmente, 1300 alunos (desde o pré-escolar até ao 12º ano, abrangendo o ensino artístico). A escola sede tem valências artísticas (antigo conservatório); desportivas, possuindo um pavilhão gimnodesportivo coberto (piscina, sala de judo, sala de ginástica) e

polidesportivo exterior coberto, campo de futebol e pista de atletismo, e tecnológicas (auditório e estúdio de gravação).

A sala onde decorreu o estágio que ora relatamos está disposta em “U”, com mais uma fila à frente, por falta de espaço. Dispõe das áreas, da Biblioteca, da Matemática e Escrita, dinamizadas principalmente, nos tempos de estudo autónomo; existem 5 tempos destinados a estes momentos, onde cada aluno preenche uma grelha (o seu Plano Individual de Trabalho PIT), na qual se propõe a realizar determinadas tarefas, mediante as suas dificuldades e nas horas destinadas ao P.I.T, este é um plano de treino de acordo com as dificuldades da criança. Na sala há uma diversidade de materiais de apoio, nomeadamente, ficheiros de português, sugestões de escrita, ficheiros de matemática, material estruturado e não estruturado (multibásico, dominó, moedas e notas, moldura do dez, colar de contas...), ficheiros de estudo do meio e a biblioteca de sala; assim cada criança recorre aos ficheiros, aos manuais ou ao material didático existente nas várias áreas para auxiliar a realização das atividades a que se propôs.

A turma é constituída por 19 alunos (11 meninas e 8 meninos), do 2º ano, turma C, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. Existem 2 alunos com Necessidades Educativas Especiais; um dos alunos segue um Currículo específico Individual e outra aluna possui Adaptações Curriculares; existe uma aluna retida (está no 2º ano pela 2ª vez), um aluno medicado para a Hiperatividade e outro para a atenção/concentração, 3 alunos nível 1 e 2 alunos com dificuldades de aprendizagem que recebem apoio educativo. Estão pedidas avaliações especializadas, para três alunos. É um grupo onde para além das referidas situações específicas, existem diversos “subníveis, uma turma muito heterogénea; neste momento, já se notam melhorias significativas ao nível das dificuldades detetadas inicialmente, de concentração, compreensão e raciocínio.

São responsabilidades desta sala: tarefas do mapa de tarefas com os respetivos encarregados, como distribuir material, recolher material, fazer recados, marcar presenças, limpeza da sala, escrever a data, etc.

Mapa das tarefas Mês de Outubro

Tarefas	1ª Semana	2ª Semana	3ª Semana	4ª Semana	5ª Semana
Planear matemática	10/10	10/10	10/10	10/10	10/10
Planear português	10/10	10/10	10/10	10/10	10/10
Planear artes	10/10	10/10	10/10	10/10	10/10
Planear educação moral e cívica	10/10	10/10	10/10	10/10	10/10
Planear educação física	10/10	10/10	10/10	10/10	10/10
Planear música	10/10	10/10	10/10	10/10	10/10
Planear educação ambiental	10/10	10/10	10/10	10/10	10/10
Planear educação para a cidadania	10/10	10/10	10/10	10/10	10/10
Planear educação para a saúde	10/10	10/10	10/10	10/10	10/10
Planear educação para a segurança	10/10	10/10	10/10	10/10	10/10
Planear educação para a sustentabilidade	10/10	10/10	10/10	10/10	10/10

Fig 5. Mapa de tarefas

MAPA DE PRESENCAS Mês de Outubro

Aluno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
Aluno 1																																
Aluno 2																																
Aluno 3																																
Aluno 4																																
Aluno 5																																
Aluno 6																																
Aluno 7																																
Aluno 8																																
Aluno 9																																
Aluno 10																																
Aluno 11																																
Aluno 12																																
Aluno 13																																
Aluno 14																																
Aluno 15																																
Aluno 16																																
Aluno 17																																
Aluno 18																																
Aluno 19																																
Aluno 20																																
Aluno 21																																
Aluno 22																																
Aluno 23																																
Aluno 24																																
Aluno 25																																
Aluno 26																																
Aluno 27																																
Aluno 28																																
Aluno 29																																
Aluno 30																																
Aluno 31																																

Fig 6. Mapa de presenças

São responsabilidades semanais desta sala: mudança de tarefas, apresentação de produções e o conselho de turma e autoavaliação (sexta-feira à tarde).

Mapa de apresentações Mês de Outubro

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira
Apresentação de produções	T.E.A. Apoio	Apresentação de produções	T.E.A. Apoio
Matemática		Português	
T.E.A.		Matemática	
Português		Matemática	

Fig 7. Mapa de apresentações



Fig 8. Conselho de Turma

Existem rotinas nas áreas da matemática e no português, tendo em conta a agenda semana. Estas rotinas são atividades com uma duração de 10 a 15 minutos e são planeadas intencionalmente, com um intuito de praticar determinado conteúdo.

À segunda e quinta-feira, existem os momentos de apresentação de produções. É um momento em que as crianças, mediante prévia inscrição e uma regulação feita através de uma grelha de registo, têm oportunidade de mostrar alguns dos trabalhos que fazem por iniciativa própria, em casa ou na sala de aula. Este momento tem como objetivos: desenvolver a comunicação, o vocabulário, a capacidade de argumentação, dar a conhecer o trabalho que produzem, partilhar informação.

No final de cada semana é realizada uma avaliação do P.I.T., desta forma as crianças vão regulando o seu ritmo de trabalho, são confrontadas com as suas produções, o que serve

para aferir quais são as suas dificuldades. Todo este processo é acompanhado pela professora cooperante, e por mim. Orientando, auxiliando, apoiando e ajudando a direcionar, a planificação, no sentido de trabalharem aqueles conteúdos ou realizarem tarefas onde têm maiores dificuldades. Foram criadas condições, para que as crianças aprendam a respeitar o trabalho dos outros, experimentem diferentes estratégias para vencer as suas dificuldades, recorrendo a diversos materiais, aos colegas e às professoras; aprendam a estudar, tornando-se mais autónomos e cooperantes. É no tempo de estudo autónomo destinado ao P.I.T., que a professora apoia os alunos que têm dificuldades, bem como trabalho conteúdos diferentes, com alunos que estão mais avançados. Aquando da planificação do P.I.T. é preenchida uma grelha onde fica o registo de quais os alunos que serão apoiados individualmente e em que conteúdos.

À sexta-feira no momento de cidadania é realizada a reunião de conselho, na qual os principais objetivos a ser atingidos por cada criança são:

- Ser capaz de argumentar e defender as suas ideias;
- Ser capaz de participar em debates, respeitando as diferentes ideias e opiniões dos intervenientes;
- Ser capaz de se implicar na resolução de problemas;
- Ser capaz de cumprir regras decididas coletivamente;
- Ser capaz de assumir uma responsabilidade, uma tarefa individual ou de grupo em função dos outros;
- Ser capaz de refletir o seu comportamento e as suas atitudes, assumindo as suas dificuldades e os seus sucessos de forma autónoma.

4) Modelo Pedagógico MEM

O movimento nasceu na década de 20 pelo educador francês Célestin Freinet (1896-1966), por recusar o modelo instituído de ensino. Freinet ficou conhecido mundialmente como o crítico da escola tradicional e reformador das teorias da Escola Moderna. Defensor da “expressão livre”.

Freinet nasceu no sul de França, na vila de Gaves, a sua infância esteve estreitamente ligado com a natureza - guardador de rebanhos.

Aos 18 anos interrompe os seus estudos para professor e alista-se no exército. Os seus primeiros alunos foram os colegas de trincheiras. Como o analfabetismo era elevado na época, Freinet propôs-se a ensiná-los a escrever, para que pudessem enviar cartas às famílias.

Após a guerra decide dedicar a vida à alfabetização de crianças, e começa a trabalhar como ajudante de professor numa escola, e em simultâneo prepara-se para fazer exame e completar a sua formação.

Conhece novas perspetivas de educação que proliferam, na época, por toda a Europa. E é influenciado fortemente por Marx, Rousseau e Ferrière na procura de respostas para as suas inquietações.

Freinet introduziu a grande revolução escolar europeia - a da imprensa na sala de aula. Com a prática dos textos livres que criou, estimulava os seus alunos a escreverem espontaneamente as suas experiências quotidianas, dúvidas e sentimentos. O resultado foi surpreendente. Passou a imprimir os textos infantis para que mais pessoas da comunidade pudessem lê-los. Esta inovação além de redobrar o interesse dos alunos e da comunidade apoiante despertou a atenção de outros educadores. Desse interesse surgiu a correspondência interescolar, prática que continua até hoje.

Devido a estas práticas educativas “revolucionárias” e também pela filiação ao partido comunista, Freinet é dispensado da docência nas escolas públicas. Inicia a construção da primeira escola primária Freinet (experimental) com a ajuda de doações. Por todas estas iniciativas persistentes, com o início da II guerra mundial, Freinet é preso como subversivo.

Na prisão ele dá aulas aos seus companheiros e escreve 2 livros, sendo um deles: “A Educação do trabalho”, a base da sua pedagogia. Para ele, a atividade é o que orienta a prática escolar e o objetivo final da educação é formar cidadãos para o trabalho livre e criativo. O papel do professor é organizar e criar uma atmosfera ativa na escola, de modo a estimular as crianças a experimentar, procurar respostas para suas necessidades e inquietações, ajudando e sendo ajudadas também pelos seus colegas.

Após a prisão, num campo de concentração, organiza a sua escola e cria o Instituto Cooperativo da Escola Moderna – ICEM.

Freinet acreditou sempre no ensino popular, mas para isso é necessário de transformar a escola no seu interior.

A pedagogia Freinet além de assentar em 30 invariantes (ex: 1- A criança é da mesma natureza que o adulto, 2 - Ser maior não significa necessariamente estar acima dos outros, ...), fundamenta-se também em quatro eixos: a **cooperação** (para construir o conhecimento comunitariamente), a **comunicação** (para formalizá-lo, transmiti-lo e divulgá-lo), a **documentação**, com o chamado livro da vida (para registo diário dos fatos históricos), e a **afetividade** (como vínculo entre as pessoas e delas com o conhecimento).

Em 1966, ano do falecimento de Freinet, são dados os primeiros passos dos movimentos em Portugal.

O MEM surgiu das propostas pedagógicas de Freinet, inspirada nas correntes construtivistas, evoluindo mais tarde com as correntes interacionista e sociocultural relacionadas com as perspetivas de Vygotsky e Bruner, transformando-se num modelo pedagógico resultante do cooperativismo e do meio sociocultural.

As características estruturantes deste modelo pedagógico para a ação educativa:

- Os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação.
- A atividade escolar como contrato social e educativo.
- A prática democrática da organização partilhada por todos institui-se em conselho de cooperação.
- Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos de construção da cultura nas ciências, nas artes e no quotidiano.
- A partilha da informação através de circuitos sistemáticos de comunicação dos saberes e das produções culturais dos alunos.
- As práticas escolares dão sentido social e imediato às aprendizagens dos alunos.

- Os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula “atores” comunitários como fonte de conhecimento nos seus projetos.

O Modelo do MEM por sua vez assenta em 3 subsistemas integrados de organização do trabalho de aprendizagem:

1- As estruturas de cooperação educativa.

Na aprendizagem cooperativa o sucesso de um aluno contribui para o sucesso do conjunto dos membros do grupo. A cooperação educativa, o trabalho a pares ou em pequenos grupos para atingirem o mesmo fim contraria a tradição individualista e competitiva da escola. Este processo educativo tem-se revelado como a melhor estrutura social para a aquisição de competências.

2- Os circuitos de comunicação.

As trocas sistemáticas de produções e de saberes, concretizam a dimensão social das aprendizagens, assim como o sentido de solidariedade cultural, cria uma motivação própria para com o trabalho.

3- Participação democrática direta.

As atitudes, os valores e as competências sociais e éticas que a democracia inclui produzem-se, enquanto alunos e professores, em cooperação, vão testando e desenvolvendo a própria democracia na escola. A democracia é a estrutura de organização que se afirma no respeito reciprocamente cultivado, a partir da afirmação das diferenças individuais reconhecendo o outro como semelhante. Esta atitude de diálogo é a ferramenta essencial de construção de projetos comuns e diferenciados.

A organização da sala de aula, o espaço e materiais educativos, desenvolve-se a partir de um conjunto de 6 áreas básicas de atividades, distribuídas à volta da sala, e de uma área central polivalente, constituída por um conjunto de mesas e cadeiras suficientes, para todo o tipo de encontros coletivos (acolhimento, trabalhos de grupo, conselho, comunicações e outros encontros) do grande grupo. As áreas básicas desenvolvem-se:

- Um espaço para a biblioteca e documentação (espaço com um tapete e almofadas).

- Uma oficina de escrita e reprodução (integra o computador, impressora...é também onde se expõe os textos enunciados pelas crianças e as tentativas de escrita livre).
- Um espaço de laboratório de ciências e experiências.
- Um espaço de carpintaria e construções.
- Um espaço de atividades plásticas e outras expressões artísticas.
- Um espaço de brinquedos, jogos e “faz de conta”.

A sala deve ter um ambiente agradável e estimulante; as paredes devem ser utilizadas como mostruários permanentes das produções das crianças. Numa das paredes, ao nível da altura das crianças, devem constar todo o conjunto de mapas de registo que ajude a planificação, gestão e avaliação da atividade educativa participada por elas, são eles:

- Plano de atividade.
- Lista semanal de projetos.
- Quadro semanal de distribuição das tarefas de manutenção da sala e de apoio às rotinas.
- Mapa das presenças.
- Diário de Turma.

A filosofia base deste modelo pedagógico, inspirado no trabalho inovador de Freinet é estimular um clima permanente de livre expressão das crianças, que valorize publicamente as suas experiências de vida, as suas opiniões e ideias. Esta atitude é verificável ainda hoje nas salas de aula do MEM, pelo registo das mensagens das crianças, no incentivar da sua fala, nas produções técnicas e artísticas, e acima de tudo na promoção da comunicação através das mais variadas formas de divulgação dessas reproduções.

“...Todo o tempo que a gente retira ao menino, tempo de agir, é tempo de aprendizagem que lhe retiramos. É preciso serem eles a fazer, a agir, a organizarem-se de modo a potenciar ao máximo o tempo de escola em termos de construção das aprendizagens...” (Santana, 1998)

“Um contributo decisivo do MEM, no campo da pedagogia, encontrámo-lo na área da iniciação à leitura e escrita, através de uma estratégia interativa, no trabalho da língua em geral e nas propostas e práticas de organização social das aprendizagens.” (González, 2002)

Capítulo II – Procedimentos metodológicos

1) Tipo de trabalho de reflexão

O trabalho que ora apresentamos sintetiza uma descrição e reflexão sobre a realidade onde decorreu a nossa intervenção, perseguindo a clarificação de aspetos positivos, pontos críticos e perspectivas. Não se trata portanto de uma investigação académica, mas sim de uma reflexão sobre a nossa prática, embora também implique uma perspectiva investigativa.

Na sala onde decorreu o nosso estágio participámos 2 estagiárias. Num primeiro momento ambas passámos pela fase de observação da sala, dos alunos, das rotinas, dos instrumentos de trabalho, entre outros, ao longo de uma semana.

Posteriormente iniciámos a intervenção prática em períodos alternados. Na semana de intervenção de uma estagiária a outra observava o seu trabalho, com o intuito de dar continuidade ao trabalho iniciado pela colega, na semana seguinte. Antes de cada intervenção, cada estagiária planificava em conjunto com a Professora Cooperante. Na semana seguinte fazia a reflexão da sua semana.

A recolha de dados foi uma tarefa importante que nos permitiu refletir sobre a evolução do nosso trabalho e sobre a influência que teve nos alunos, tendo em conta o nosso tema de relatório e os objetivos a que nos propusemos.

Em termos de observação, destaca-se a observação direta, que é aquela em que se procede diretamente à recolha das informações/ações que se irá analisar e que, no nosso caso, foi o principal meio adotado para posteriormente documentar as atividades decorridas ao longo do estágio. Esta técnica é especial nestas circunstâncias: para além de ser “um dos pilares da formação de professores” (Estrela, 1994), “permite estudar fenómenos através das manifestações comportamentais” (Azevedo, 1994).

Usou-se a observação no acompanhar os trabalhos desenvolvidos pela professora cooperante e pela colega de estágio, registando sempre que possível diretamente as informações das crianças, suas ações, reações e comportamentos perante determinadas situações (realização de tarefas e relação com os colegas) e em diferentes contextos em que as

mesmas se encontravam, sendo estes, fundamentalmente a sala de aula, mas também o recreio, o refeitório e o ginásio.

Houve contudo lugar para momentos em que esta observação foi participada.

A este respeito Estrela (1994) afirma que a observação mais participada “corresponde a uma observação em que o observador poderá participar de algum modo na atividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador”.

No que diz respeito à observação participante, Albano Estrela salienta também que esta técnica de recolha de dados “situa-se preferencialmente num plano de novas situações resultantes da interação do observador” e “ (...) é fundamentalmente uma técnica de análise qualitativa do real, centrada na interpretação dos fenómenos, a partir das diversas significações que os participantes na ação lhe conferem” (Estrela 1994). Esta técnica aconteceu no nosso envolvimento com a turma, na interação e relação com o grupo e com cada criança.

2) Caracterização do contexto

A sala onde decorreu o nosso estágio localiza-se na EB1/JI de Tomás de Borba, na escola sede, Escola Básica e Secundária Tomás de Borba, na freguesia de São Pedro, em São Carlos, a dois quilómetros da cidade de Angra do Heroísmo, na Ilha Terceira. Nesta freguesia, existem diversas infraestruturas, como por exemplo: Escola Profissional e Creche da Santa Casa da Misericórdia de Angra do Heroísmo, Clínica Veterinária de São Pedro, Centro Social e Paroquial de São Pedro, Junta de Freguesia de São Pedro, RTP-Açores, Universidades dos Açores, Angraflor, Rádio Horizonte, Rádio Clube de Angra e Talho de São Pedro.

S. Carlos, na freguesia de S. Pedro, é uma das cinco freguesias urbanas do concelho, com 3,85 km² de área e 3460 habitantes (2011), o que corresponde a uma densidade populacional de 898,7 hab/km².

Angra do Heroísmo é uma cidade histórica e tradicionalmente rica em expressões culturais e recebeu o título de Património Mundial pela UNESCO, em 1983. A cidade possui várias instituições que merecem ser destacadas pela sua importância e qualidade, são

exemplos, a Biblioteca Pública e Arquivo Regional, o Centro Cultural e de Congressos, o Instituto Açoriano da Cultura e o Museu de Angra do Heroísmo.

Em S. Carlos estão implementados importantes equipamentos e serviços, como a Creche e a Escola Profissional da Santa Casa da Misericórdia de Angra do Heroísmo, a residência do representante da República Portuguesa, a Direção Regional de Estudos e Planeamento do Governo Regional dos Açores, o Clube Desportivo e Recreativo de S. Carlos, a Rádio Horizonte e as instalações da Portugal Telecom.

Esta escola acolhe cerca de 1282 alunos no seu total, sendo que abrange níveis de ensino desde o Pré-Escolar ao Ensino Secundário. Em relação ao 1º CEB, existem 6 salas. Possui um núcleo de Educação Especial e Serviços de Orientação e Psicologia. Inclui o Ensino Artístico, servindo não só as crianças desta escola mas de outras, que, embora externas, desejam ter formação nesta área.

É uma escola de grandes dimensões, sendo que a parte dedicada ao Pré-escolar e ao 1º CEB funciona num dos extremos, com acesso direto para o exterior.

As crianças dos níveis de ensino acima referidos podem frequentar, sem restrições, todos os espaços da escola, dos quais se destacam, a biblioteca, as instalações desportivas e os laboratórios.

No espaço exterior da escola, que é bastante amplo, existe um pequeno parque infantil. No entanto, é de mencionar a falta de um espaço onde as crianças possam permanecer em dias de chuva, na hora do recreio, sem ser nos corredores ou mesmo no interior das salas.

A turma é constituída por 19 alunos (11 meninas e 8 meninos), do 2º ano, turma C, com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos, como podemos analisar nas tabelas apresentadas no início deste ponto. Existem 2 alunos com Necessidades Educativas Especiais; um dos alunos segue um Currículo específico Individual e outra aluna possui Adaptações Curriculares; existe uma aluna retida (está no 2º ano pela 2ª vez), um aluno medicado para a Hiperatividade, 3 alunos nível 1 e 2 alunos com dificuldades de aprendizagem que recebem apoio educativo.

A sala ocupada pela turma em causa apresenta um espaço um pouco limitado para o número de crianças que a frequentam (19). Apesar de a sala possuir três grandes janelas, não é

muito favorecida em termos de luz natural, isto porque se encontra virada para o pátio, acabando por quebrar a luz do exterior. Apresenta-se disposta em “U” (com mais uma fila à frente, por falta de espaço) e organizada com áreas, sendo que cada uma das áreas se apresenta devidamente identificada e com os respetivos ficheiros a serem utilizados nessa área, no tempo de estudo autónomo (TEA) (existiam 6 momentos por semana) e com diverso material de apoio adequado ao desenvolvimento das atividades, tal como ficheiros de português; sugestões de escrita; ficheiros de matemática; material estruturado/não estruturado; (multibásico, dominó, moedas e notas, moldura do dez, colar de contas...); ficheiros de estudo do meio; livros na biblioteca de sala.

Os ficheiros têm como objetivo, desenvolver o treino dos conteúdos programáticos e a ampliação de conhecimentos. A biblioteca da sala tem como objetivo, provocar o prazer pela leitura e servir de suporte a trabalhos e projetos. Tentamos diversificar a biblioteca integrando livros de diferentes tipos e com diferentes funções, de modo a incentivar a sua utilização, nomeadamente, livros de histórias, de poesia, de pesquisa de informação, de apoio ao desenvolvimento de projetos, receitas e livros feitos pelas crianças.

Como instrumentos de organização, pilotagem e de avaliação, nesta sala, encontramos a diversificação das tarefas e das responsabilidades; mapa das responsabilidades: as responsabilidades são rotativas, esta troca é feita semanalmente para que os alunos passem por todas elas. Tem como objetivo permitir que cada criança tome consciência que o seu desempenho, em determinada responsabilidade, condiciona a dinâmica do grupo, levando-os assim a uma progressiva responsabilização. Adquirir hábitos de trabalho e cooperação. Registrar todo o trabalho realizado e regular a organização do trabalho e das relações humanas.

Quanto aos planos - semanal e diário (sumário), são discriminadas as etapas a realizar para atingir os conteúdos que foram propostos. No fim do dia e da semana é feita uma avaliação a fim de se verificar quais as etapas cumpridas e as não cumpridas.

Tem como objetivo que os alunos tomem consciência da organização e planificação dos saberes e que façam uma autoavaliação do trabalho, refletindo acerca dos aspetos que correram menos bem e que necessitam de melhorar.

Em todas as áreas são afixadas grelhas (registos), onde os alunos registam os trabalhos que realizam; se vão realizar um ficheiro e de que área, se vão utilizar material manipulável,

se vão trabalhar no manual, se vão trabalhar no Lógico Primo, individual, a pares, em grupos, com a Professora. Tem como objetivo permitir a análise do nível de produção de cada aluno bem como de toda a turma.

Aquando da avaliação semanal do PIT, cada aluno é confrontado com as suas produções, o que determina uma continuada adequação ao processo de aprendizagem.

Em relação ao Diário de turma, funciona como suporte à negociação e à regulação da vida da turma, com base nas opiniões, críticas, esclarecimentos, justificações e sugestões dos alunos e da professora. Tem como objetivo promover a regulação de conflitos através da análise das situações que os produziram, da reflexão crítica sobre as normas instituídas para a sala de aula; mediar conflitos evitando a passagem ao ato; permitir uma distanciação do momento do conflito; dar uma finalidade à escrita.

No que concerne à organização do tempo relativamente ao funcionamento do 1º Ciclo, as atividades letivas decorrem entre as 9h e as 15h, exceto às 2^{as} e 4^{as} que decorrem até às 16h. A hora de almoço decorre entre as 12h30 e as 13h30. Durante o tempo letivo, nesta turma os alunos têm tempos de TEA, tempos de matemática, estudo do meio, português, expressões e religião moral e católica. Em relação às rotinas, a gestão do tempo é feita a partir da agenda semanal. Esta fornece uma visão geral das rotinas e das atividades a realizar durante a semana. A agenda é afixada de modo que todos a possam consultar e tem como objetivo, ajudar a organizar o trabalho.

No Tempo de Estudo Autónomo (TEA), o aluno preenche uma grelha, na qual se propõe a realizar determinadas tarefas, mediante as suas dificuldades e nas horas destinadas ao PIT. O aluno recorre aos ficheiros, aos manuais ou ao material didático existente nas várias áreas. Diariamente e no fim da semana é feita uma avaliação do PIT. Desta forma os alunos vão regulando o seu ritmo de trabalho, são confrontados com as suas produções e serve para aferir quais são as suas dificuldades.

O PIT é um mapa de planeamento das atividades e verificação do seu cumprimento, onde se torna visível não só o trabalho de estudo e treino de competências que cada um se propõe realizar, mas também o registo de outros trabalhos e responsabilidades assumidas pelo aluno como ator, no contexto de atividades de manutenção e organização do trabalho de turma ou da escola. (Niza 1998).

Todo este processo é acompanhado pela professora. Esta orienta, auxilia, apoia e ajuda a direcionar a planificação no sentido de trabalharem aqueles conteúdos ou realizar tarefas que mais necessitam para evoluir. O PIT (plano individual de trabalho) é um plano de treino de acordo com as dificuldades do aluno. São criadas condições para que os alunos aprendam a respeitar o trabalho dos outros, experimentem diferentes estratégias para vencer as suas dificuldades recorrendo a diverso material, aos colegas e ao professor, aprendam a estudar, tornando-os mais autónomos e cooperantes.

É no tempo destinado ao PIT que a professora apoia os alunos que têm dificuldades ou estão mais à frente em determinados conteúdos, para ampliar conhecimentos.

Aquando da planificação do PIT é preenchida uma grelha onde fica registado quais os alunos que serão apoiados individualmente e em que conteúdos.

Este instrumento permite operacionalizar a diferenciação do trabalho, isto é, permite a cada aluno trabalhar segundo as necessidades que progressivamente vai tomando consciência na interação com os outros, de modo a progredir no currículo (nas suas aprendizagens). (Santana1998)

A apresentação de produções é um momento, em que as crianças, mediante inscrição prévia e uma regulação feita através de uma grelha de registo, têm oportunidade de mostrar alguns dos trabalhos que fazem por iniciativa própria, em casa ou na sala de aula. Tem como objetivo: desenvolver a comunicação, o vocabulário, a capacidade de argumentação e o dar a conhecer o trabalho que produzem.

Quanto ao tempo destinado ao Plano Nacional de leitura (PNL), os alunos ouvem ler, contar ou recontar; também participam, mas prepararam-se previamente. São também explorados diferentes tipos de escrita, tais como: informativa, narrativa, poesia, teatro. Tem como objetivo: despertar o interesse dos alunos pela leitura; o enriquecimento do vocabulário e criatividade; desenvolver a compreensão do oral e expressão oral; favorecer o contacto com diferentes tipos de escrita; levar os alunos a contactar com referenciais do que é “ler bem”, ou seja, com entoação, ritmo e expressividade.

A Cidadania (reunião de conselho de turma), tem como objetivo: ser capaz de argumentar e defender as suas ideias; ser capaz de participar em debates, respeitando as diferentes ideias e opiniões dos intervenientes; ser capaz de se implicar na resolução de

problemas; ser capaz de cumprir regras decididas coletivamente; ser capaz de assumir uma responsabilidade, uma tarefa individual ou de grupo em função dos outros; ser capaz de refletir o seu comportamento e as suas atitudes, assumindo as suas dificuldades e os seus sucessos de forma autónoma.

Tudo o que caracteriza esta sala de 1º Ciclo, desde a organização do espaço até aos instrumentos de trabalho existentes, mostra que esta apresenta um ambiente agradável e estimulante. A organização da sala é um atributo importante para que as atividades se desenvolvam tranquilamente e com bons resultados (Figueiredo).

Nesta sala já havia uma intencionalidade, a de trabalhar segundo o modelo pedagógico do movimento da escola moderna (MEM). Já estava nesta linha de trabalho (já existia diário de turma, plano semanal, apresentação de produções e registos de presenças e das apresentações), havia condições para se avançar com a metodologia deste modelo.

3) Processo de recolha de dados

A recolha de dados foi realizada tendo em conta os seguintes procedimentos: pela observação (espontânea e participante) dos processos e atividades, das produções dos alunos e pela análise documental, pelo diálogo com os alunos e com a Docente Cooperante, pela análise do nosso diário de bordo, das nossas reflexões dos diversos momentos de intervenção, bem como pela análise global final de tudo o que decorreu no nosso estágio.

No entender de Ludke e André (1986, cit. por Rainha 2007), estas duas técnicas de recolha de dados permitem que “o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos”. Além disso, as técnicas de observação são extremamente úteis para descobrir aspetos novos de um problema (Quivy & Campenhoudt, 2003).

Neste sentido, considerando as palavras de Estrela (1994) “o professor deverá ser capaz de recolher dados e organizar criteriosamente a informação e de se adaptar continuamente aos elementos da situação”, de forma a dar resposta às necessidades evidenciadas e/ou problemáticas persistentes na escola e/ou sala de aula.

Uma outra maneira genuína de verificar as evidências de aprendizagem das crianças é consultar os seus recursos, como, por exemplo, manuais escolares, cadernos, produções dos próprios e fichas que constam no seu dossier formativo, o que, de facto, se poderá tornar uma técnica importante, na medida em que, recorrendo à mesma, se poderão retirar ilações quanto a aprendizagens efetuadas.

No que concerne à recolha documental, foi uma técnica utilizada no período de estágio, consultando documentos oficiais que constituem uma fonte de informação imprescindível à compreensão do contexto circunscrito, bem como à individualidade do grupo e das crianças e que produz uma avaliação interna com a finalidade de identificar as problemáticas do contexto escolar. Também foram objeto de análise, principalmente, os diversos instrumentos de organização e de avaliação (Mapas: Plano Anual -programas; mapa de projetos; plano diário; inventários; presenças; PIT-plano individual de trabalho; atividades individuais (mapas de registo); tarefas; regras de vida; diário de turma, etc.

Assim, consultaram-se documentos como, o Projeto Educativo de Escola, o Projeto Curricular de Turma, o Plano Anual de Atividades, com a finalidade de realizar um levantamento a vários níveis e promover um ensino que facilite a aprendizagem.

No que respeita aos instrumentos de recolha de dados, utilizou-se: diálogo/reunião diária com a Docente Cooperante, notas de campo (o diário de bordo), onde foram anotadas todas as informações que se entendiam ser pertinentes, para uma posterior análise. Como referem Bogdan e Biklen (2003), “as notas de campo [constituem] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados”, pois, segundo os mesmos autores, “em adição e como parte dessas notas, o investigador registará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem”, podendo “ainda incluir as conclusões, com base nas descrições e reflexões” (Tuckman 2000); os registos de reflexão escrita após cada bloco de intervenções, assim como as planificações; a análise dos registos dos alunos, que é, segundo Máximo-Esteves (2008, citada por Alves, 2010), “indispensável quando o foco da investigação se concentra na aprendizagem dos alunos”; os registos fotográficos e filmagens (tendo em atenção os procedimentos éticos subjacentes); segundo Máximo-Esteves (2008, citada por Alves, 2010), as fotografias são importantes na medida em que contêm “informação visual disponível para mais tarde [...] serem analisadas e reanalisadas”. Por sua vez, Graue e Walsh (2003)

defendem que “o registo em vídeo de um acontecimento permite que o mesmo seja observado muitas vezes e é particularmente útil ao nível da microanálise”.

Pudemos concluir que é um grupo onde para além das já referidas situações específicas, existem diversos “subníveis”; dificuldades de concentração, compreensão e raciocínio, detetadas inicialmente. Também, no início do ano, tendo em conta as nossas semanas de observação podemos realizar uma breve avaliação diagnóstica nas diferentes áreas programáticas, assim, na área do **Português**, detetamos que as principais dificuldades da maior parte da turma eram ao nível da leitura; esta deve ser automatizada e fluente, pelo que entendíamos que era necessário haver mais treino da leitura. Ao nível da compreensão oral as dificuldades detetadas foram somente devido à falta de concentração. Na escrita, como ainda não tinham sido sistematizados os grupos consonânticos e dígrafos, era compreensível as dificuldades encontradas. Eram alunos capazes de ordenar frases e legendar imagens. Alguns alunos escreviam já textos sem ajuda. No conhecimento explícito da língua a turma revelava mais dificuldades no alfabeto, nomeadamente, na identificação e distinção das letras maiúsculas e minúsculas, em identificar quais são as vogais, quais as consoantes e na fronteira gráfica da palavra. Na área da **Matemática**, no tema organização e tratamento de dados não foram detetadas muitas dificuldades. Os alunos da turma eram capazes de identificar o diagrama de Venn e de Carrot, construir gráficos, pictogramas, no entanto, alguns alunos ainda tinham dificuldades em comparar frequências absolutas, por exemplo, quantos a mais/quantos a menos. Nos números e operações havia alguma dificuldade na escrita dos números por extenso, nas contagens de 2 em 2, 5 em 5 e de 10 em 10, quando esta não começa no zero. Na geometria e medida os alunos manifestaram algum esquecimento em relação aos critérios de classificação dos polígonos e sólidos geométricos (polígono/não polígono; poliedro/não poliedro). Também apresentaram dificuldades na interpretação do calendário, mais concretamente, na identificação dos fins de semana. Em **Estudo do Meio** a maior parte dos alunos da turma não sabia a sua data de nascimento completa (dia, mês e ano). Na área das **Expressões** observou-se maior dificuldade na expressão motora, nomeadamente, nas aulas de Educação Física e no desenvolvimento da motricidade fina, por exemplo, o uso correto da tesoura.

Com o levantamento de informação para esta caracterização, pudemos constatar que o grupo é muito heterogéneo ao nível de conhecimentos nas várias áreas curriculares; existe um

grupo que está francamente num nível abaixo do geral da turma, por outro lado, existe um grupo mais pequeno que está acima da média.

4) Processo de análise de dados

Toda a informação recolhida foi posteriormente analisada e relacionada com os conceitos abordados, tentando ter uma visão holística e reflexiva sobre a prática pedagógica realizada.

Aquando das nossas análises, voltámos a ler todas as nossas anotações, reflexões escritas sublinhámos partes principais, voltámos a ver e analisar trabalhos dos alunos, os PIT, o diário de turma, que refletem as interações dentro da sala.

Após esta análise organizámos os dados recolhidos, tentando perceber como foi todo o percurso desde os primeiros momentos na sala, como estava tudo no início, como surgiu a necessidade de diferenciar, que situações observámos de alguma diferenciação pedagógica e como foram introduzidos novos momentos e atividades e que resultados obtivemos das atividades introduzidas. Posteriormente aquando da descrição da nossa prática relacionámos os dados sujeitos a análise, de modo a fundamentar o nosso trabalho e permitir uma maior compreensão daquilo que é descrito.

Parte III- Prática Profissional

Na sequência do referido na parte II deste trabalho, ponto 4) Processo de análise de dados, agora e após uma leitura e análise mais aprofundadas, vamos realizar a apresentação e discussão dos dados trabalhados da seguinte forma:

- 1) Como encontrámos a sala, as crianças e o trabalho desenvolvido
- 2) Como foi a organização para responder à realidade da sala de aula
- 3) Que fatores ajudaram a acolher o TEA
- 4) Que “resistência/obstáculos” encontrámos
- 5) O que fomos conseguindo e o que “consequimos”
- 6) Perspetivas de evolução

1) Como encontrámos a sala, as crianças e o trabalho desenvolvido

No decorrer das semanas de observação foi-nos impossível não colaborar na sala, por vermos constantemente alunos a necessitarem de apoio; logo a partir do 2º dia e com o consentimento da Docente da Turma, passámos a ter uma observação participante, na qual fomos apoiando sistematicamente os alunos, o que se prolongou, tanto nos dias de intervenção da nossa colega, como nos dias da nossa intervenção, fora dos momentos concretos da planificação.

Segundo Tuckman (2000) “os acontecimentos só podem compreender-se se compreendermos a percepção e a interpretação feitas pelas pessoas que neles participam”, sendo assim importante que o investigador seja um participante ativo no terreno da investigação.

Durante as semanas de observação com a nossa colega, tivemos oportunidade de, em conjunto, realizar 2 momentos de intervenção: um no tempo do Plano Nacional de Leitura (PNL), no qual contámos uma história e realizámos interpretação oral em grande grupo e outro no tempo de expressões, em que realizámos um painel coletivo, do outono. Com estes dois momentos pudemos constatar na prática o que havíamos já sentido na observação, que é

se tratava de um grupo mesmo muito heterogéneo, sendo que a maioria dos meninos apresentava grandes dificuldades na compreensão oral de instruções simples.

O trabalho nesta sala recaía muito sobre a atuação da Professora, os meninos eram muito recetores e pouco atores no processo de ensino aprendizagem. As crianças eram pouco autónomas.

Começámos a sentir a necessidade da diferenciação no trabalho nesta sala.

Segundo Meirieu (1991) “é indispensável compensar a dispersão inevitável da diferenciação, através da realização de um balanço privilegiado, de um lugar e de um tempo de controlo e de regulação das aprendizagens (...) um momento em que o aluno é levado, com a ajuda do Professor (e dos colegas) a confrontar os percursos que utilizou com os resultados a que chegou. Porque é realmente neste confronto e nos seus reajustamentos a que dá lugar que se constrói a autonomia do sujeito”.

Apercebemo-nos na nossa primeira semana de intervenção, que era uma turma que estava pouco familiarizada com o trabalho de grupo. Não sabiam lidar com a divisão de tarefas, geravam conflitos para a tomada de decisão de quem fazia o quê e como, qual a informação que precisavam, etc. Tivemos consciência que seria importante na nossa prática estimular o trabalho em grupo e a pares.

De acordo com Niza (1998), a aprendizagem cooperativa contraria uma aprendizagem individualista e competitiva, em que os alunos trabalham juntos para atingirem objetivos comuns.

Com uma outra intervenção, num momento de PNL, voltámos a constatar a dificuldade de se organizarem e desenvolverem um trabalho em grupo. Percebemos que havia meninos que tinham compreendido perfeitamente o que estávamos a fazer, mas outros que haviam ficado perdidos, sentindo a necessidade de voltar a explicar (e pedir a colaboração de quem havia compreendido).

Como refere Palha (2006) “num sistema de ensino que valoriza a autonomia intelectual e social dos alunos pressupõe-se que os alunos participem de forma ativa nas aulas e na sua aprendizagem, que sejam capazes de fazer e fundamentar escolhas e decisões”.

Verificámos que a turma no geral, no início do ano ainda revelava muita imaturidade, possivelmente o facto de terem entrado muitos meninos com 5 anos revelou-se negativo para a turma, pois os comportamentos desajustados no 2º ano ainda se manifestavam.

Era um grupo com dificuldade em esperar a sua vez para falar, em respeitar os colegas enquanto estes falavam, com muitas intervenções fora do contexto, com muita dificuldade de concentração, capacidade de concentração baixa; ao fim de pouco tempo a maioria dos alunos estava cansada e desatenta. As dificuldades na compreensão do oral também eram notórias, o compreender um texto, ou informação lida, uma informação dada pela professora com mais que uma instrução, já era uma dificuldade.

Um grupo sem a capacidade de tomada de decisão, sem autonomia, habituado a corresponder a indicações, sem participar nas decisões, sem ter opções. Um trabalho pedagógico, como já referimos, muito centrado na Professora, apesar de termos encontrado nesta sala (como também já tivemos oportunidade de referir), momentos de apresentação de produções, registos dessas apresentações, registo de faltas, registo de comportamento, diário de turma e momentos de reunião de conselho de turma e a disposição da sala em “U”, o que era uma porta aberta para a comunicação e a partilha.

Já tinham algumas rotinas, mas pouca autonomia dentro da sala. Os materiais existiam, mas eram muito pouco utilizados e não estavam organizados de forma apelativa para os alunos.

Pudemos também constatar que a grande maioria não tinha apoio, suporte em casa; os trabalhos de casa muitas vezes vinham por fazer, nem que fosse apenas uma leitura para treinar em casa.

Outra situação que retivemos importante foi que sentimos como negativo para o sucesso escolar desta turma, o desinteresse inicial pelos livros e pela leitura.

Em suma, a falta de maturidade, a falta de apoio em casa, a falta de interesse pela leitura, falta de hábitos de estudo, eram fatores que se destacavam com barreiras para o êxito nesta turma. Por outro lado a maioria relatava-nos que as brincadeiras em casa eram quase exclusivas de computadores, tablets, nintendos, etc., material eletrónico, que em demasia, além de criar vício, dependência, ter efeitos nefastos para a visão e acaba por se refletir na

sala de aula, o desinteresse em olhar “apenas” para uma história, ou pegar “apenas” num lápis e num papel e escrever livremente.

2) Como foi a organização para responder à realidade da sala de aula

Num primeiro momento, começámos a colocar nas nossas planificações o trabalho a pares e em pequenos grupos (o que foi sendo aceite pela Cooperante), posteriormente sentimos que os elementos dos grupos deveriam alternar assim como os pares para o trabalho a pares; de seguida começámos a introduzir a metodologia de os elementos que iam terminando a sua tarefa, irem ajudando os colegas com mais dificuldades. Tudo isto foi aos poucos sendo introduzido e passou a ser prática comum no dia-a-dia.

Referem Grave-Resendes e Soares (2002) “Investigações recentes põem em relevo a importância do trabalho entre pares; do ponto de vista ético porque aprendem a valorizar a cooperação; do ponto de vista cognitivo porque tendo a seu lado um companheiro que lhe revela as suas estratégias de aprendizagem, aprende a ver o ponto de vista do outro, e outras formas de pensar. Por outro lado, quem ajuda toma consciência do modo como aprendeu e aprendem ambos mais e melhor.”

Outro momento que destacamos como importante nesta reposta à realidade da sala, foi quando os dois alunos do regime passaram a ter os materiais de apoio (que construímos) ao desenvolvimento das suas tarefas e ganharam autonomia, ganharam e recuperaram o “seu tempo”, deixando de estar na sala sem nada para fazer, com tarefas que respondiam às suas reais necessidades.

Na “fila” surgia-nos a necessidade de implementar o Tempo de Estudo Autónomo, pois sentíamos que só assim chegaríamos a dar resposta às necessidades de cada aluno.

Nota Visser (1993) que, “diferenciação é o processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de progredir no currículo através da escolha de métodos de ensino apropriados para ir ao encontro das estratégias de aprendizagem de uma criança individual, numa situação de grupo”.

O tempo ia passando, estávamos a construir os materiais para os ficheiros, o que realmente levou o seu tempo. A Professora Cooperante só concordava com a introdução do TEA quando tivéssemos uma quantidade razoável de ficheiros em cada uma das áreas.

A nossa necessidade de sentir que algo avançava intensificava-se e num intervalo do período da manhã, com a colaboração da nossa colega de estágio, modificámos a disposição de algum mobiliário na sala, de forma a criarmos a área da biblioteca, a área da escrita, a bancada para os ficheiros do PIT, a área da matemática e a área da expressão plástica. Esta mudança foi assim um pouco à revelia, mas como já tínhamos uma certa confiança com a Professora e também do que tínhamos apreendido dos diálogos com ela acerca deste assunto, achámos que não iria ser problemático. Foi muito interessante ver a Professora ao entrar na sala depois do intervalo, parar, notar logo a diferença e sorrir-nos! Então descansámos, o primeiro passo estava dado.

Posteriormente e a par da realização dos ficheiros para as diversas áreas, decidimos começar a construir material específico, para os dois alunos com NEE, que achámos pertinente terem consigo no seu dia-a-dia, como ajuda à resposta às suas reais necessidades, podendo trabalhar com ele todos os dias.

O que sucedeu na realidade foi que conseguimos começar um trabalho mais diferenciado especificamente num primeiro momento, com estes 2 alunos, pois também o sentíamos como urgente, porque estes meninos passavam os dias sem qualquer atividade, exceto quando tinham o apoio individualizado da docente da Educação Especial e fora da sala de aula. Para além de diversos materiais manipuláveis que construímos para os referidos alunos,

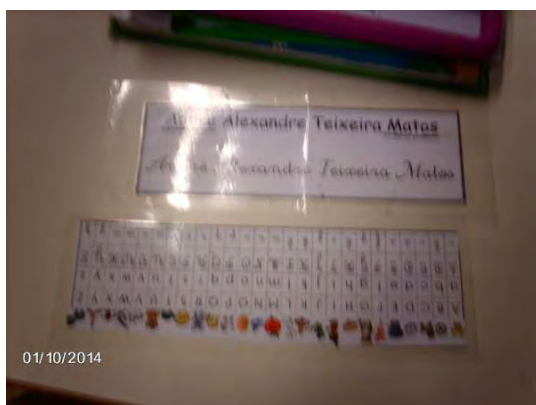


Fig 9. Material construído para apoio I

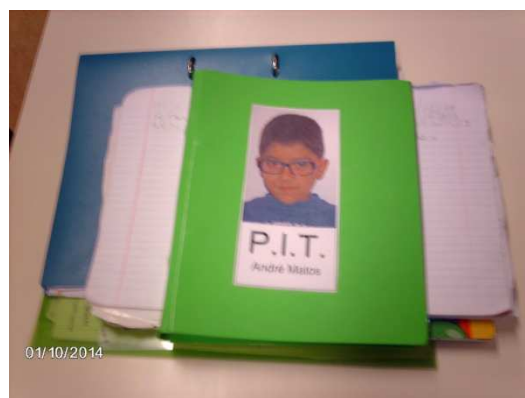


Fig 10. Material construído para apoio II

ainda antes da introdução do TEA, sentimos que já fazíamos algo de diferente, pois para além de termos construído o já referido material de apoio diário aos alunos com NEE, aquando da preparação dos materiais para as nossas intervenções, tínhamos sempre em conta a preparação de atividades adaptadas às suas necessidades e de acordo com os conteúdos que estavam a trabalhar (dialogámos com as duas docentes de Educação Especial destes dois alunos, no sentido de conhecer melhor o trabalho que estava a fazer individualmente com eles fora da sala de aula); para além destes dois alunos tínhamos também em conta as atividades de mais dois alunos que revelaram muitas dificuldades em todas as áreas (aguardavam avaliação especializada da equipa de educação especial), e que não sendo com atividades específicas não conseguiam acompanhar a turma. Tínhamos ainda sempre em atenção, aquando das nossas planificações e preparação de material “levar uma carta na manga”, uma atividade extra, com maior grau de complexidade, pensada para uma aluna que se destacava do restante grupo, terminando sempre primeiro as tarefas e questionando sempre o que fazer a seguir ou ficando com tempos mortos de espera.

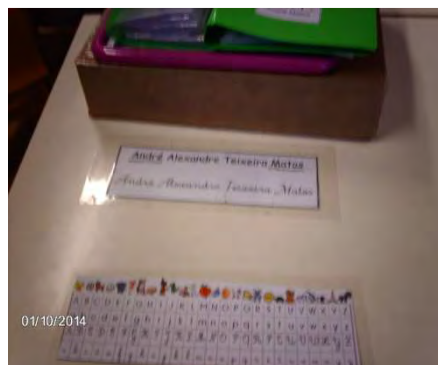


Fig 11. e 12. Material construído para apoio III e IV



Fig 13. e 14. Material construído para apoio V e VI

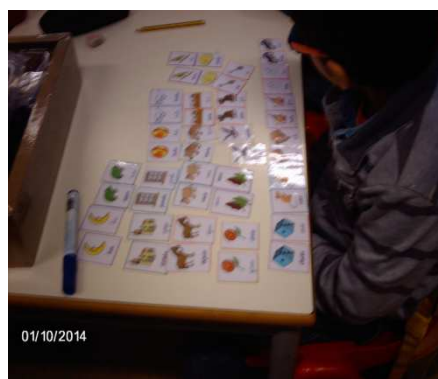


Fig 15. e 16. Material construído para apoio NEE VII e VIII

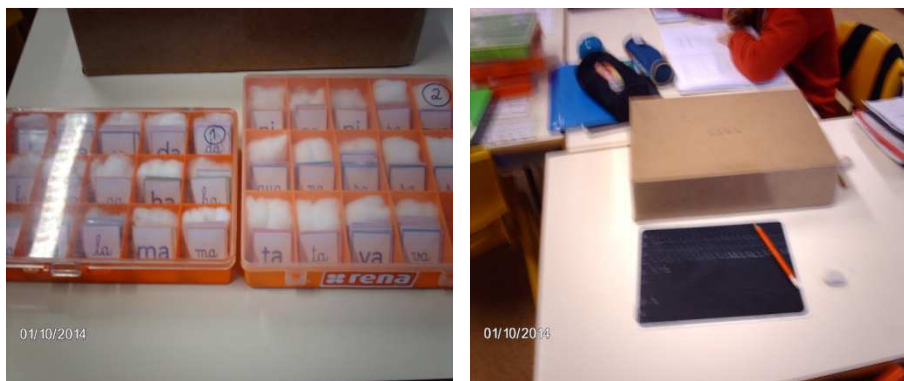


Fig 17. e 18. Material construído para apoio NEE IX e X

Decorridas cerca de 2 semanas, tínhamos o “ok” da Professora para avançar com o TEA, pois segundo ela já tínhamos reunido ficheiros suficientes para as diversas áreas.

O trabalho de Estudo Autónomo, na pedagogia do Movimento da Escola Moderna é realizado todos os dias da semana. Este tempo possibilita aos alunos, individualmente ou a pares, realizar atividades de treino e de estudo, essenciais para a consolidação dos conceitos, desenvolvimentos das aprendizagens e superação das dificuldades. Este tempo “é guiado por uma parte do plano individual de trabalho, cujo projeto é elaborado no início da semana, a partir do conselho de planeamento da segunda- feira” (Niza, 1998). O professor aproveita estes momentos para trabalhar com os alunos que apresentam dificuldades específicas, fornecendo-lhes atividades que ajudem a superar essas dificuldades. Esse apoio é negociado com alunos e registado na folha do PIT.

Em colaboração com a Professora Cooperante preparámos todos os registos das atividades de PIT, que foram colocados nas respetivas áreas; cada área foi associada a uma cor e essa cor foi colocada em cada um dos ficheiros dessa mesma área.

Foi elaborado pela Professora um modelo de PIT para a turma em geral e nós adaptámos e elaborámos mais 2 modelos diferentes para os alunos com mais dificuldades.

Posteriormente foi projetado o PIT para toda a turma e exemplificado como preencher; foram mostradas as cores associadas às áreas e aos ficheiros e lembradas as áreas (que já se vinham apercebendo da sua construção, pois participaram nessa tarefa); foi distribuído um caderno a cada aluno com uma capa identificativa, de PIT e cada um pintou o seu.

O TEA passou a constar de 6 tempos no horário semanal da turma e nos momentos que tinham 90 minutos de português, matemática ou estudo do meio, passaram a ter 45 e mais 45 de TEA.

3) Que fatores ajudaram a acolher o TEA

Quase desde o início sentimos que estes alunos estavam a precisar de “algo mais”, “algo diferente”. Os alunos com grandes dificuldades estavam a maior parte das vezes sem fazer nada, mesmo nada, pois como o restante grupo estava a realizar tarefas muito distantes das suas necessidades, ali ficavam a olhar para colegas; por outro lado havia 3 alunos que sistematicamente acabavam a sua tarefa mais rápido e também ficavam à espera.

Assim, resumindo, após a leitura das nossas várias reflexões e diário de bordo, fazendo novas reflexões no geral de toda a informação recolhida, sentimos uma falta extrema de adaptar tarefas às reais necessidades dos alunos, desde o aluno com maiores dificuldades ao aluno que se encontra acima da média. Tarefas organizadas de outra forma, tarefas que recorressem a materiais concretos, tarefas onde houvesse entajuda e partilha.

O facto da sala se encontrar disposta em “U” (apenas com mais umas mesas à frente por falta de espaço), era um sinal para nós positivo, um sinal de que ali havia uma predisposição para trabalhar já um pouco fora do modelo tradicional; esta disposição facilitava a comunicação entre todos na sala de aula, a partilha, a aprendizagem. Existia também já o diário de turma, a apresentação de produções e o momento do conselho de cooperação educativa (CCE). Neste tempo para o CCE, pudemos assistir a tomadas de decisões que diziam respeito à turma, quer no âmbito das relações sociais que se estabelecem no grupo-turma, quer posteriormente no da avaliação e programação do trabalho. Neste Conselho reuniam-se todos os membros da turma (alunos e Professora), para discutir e deliberar sobre os vários assuntos da turma.

Era presidido e secretariado por alunos que constituíam a respetiva “Mesa”. Numa fase inicial, até que os alunos ganharam mais autonomia e capacidade de liderança, a “Mesa” também foi integrada pela Professora, que progressivamente foi diminuindo o relevo na direção dos trabalhos, à medida que foi passando para os alunos essas funções e estes foram

sendo capazes de as assegurar. Neste conselho avaliavam a semana que havia decorrido e definiam o que iam fazer na semana seguinte, tanto no plano das relações sociais entre os membros do grupo-turma, como no plano da avaliação/programação do trabalho.

Santana (1995) sublinha que “É em conselho que se operacionalizam os Planos Semanal e Diário. Negoceiam-se: os apoios do professor aos projetos e a alunos com dificuldades, as tomadas de decisão quanto às comunicações a apresentar, a determinação dos conteúdos a tratar e os tipos de trabalho a realizar durante os tempos coletivos”.

O suporte e motor deste conselho de turma era o diário de turma da semana decorrida; todos os registos eram lidos, livremente discutidos e tomadas deliberações quando era caso disso. O caso particular dos registos na coluna “quero saber”, eram lidos e a Professora dava uma breve explicação, mas a intenção futura desta coluna era ser o ponto de partida direto para atividades e projetos não incluídos nos planos de trabalho, quer coletivos quer de pequenos grupos.

Consideramos que este diário de turma já desempenhava várias funções como: memorando de ocorrências negativas e mediador temporal na gestão de conflitos (realizado em Conselho), memorando para realce em Conselho de ocorrências positivas e realizações mais significativas da turma ou dos seus membros e memorando para a apresentação em conselho de propostas para a programação do trabalho a realizar. Era ainda um memorando para nós, aquando das nossas reflexões enquanto “Professoras” e da turma sobre o crescimento do grupo. Era extremamente gratificante ver a evolução destes meninos a dirigir os trabalhos, dar a palavra, regulando o seu uso, promover a discussão dos assuntos com vista à tomada de decisões, facilitar e promover a negociação e o consenso nas decisões e nas tomadas de decisões.

Sentimos que estes momentos de Conselho eram momentos cruciais para a turma; regulavam coletivamente as reações sociais no grupo-turma, instituindo consensualmente normas de convivência social, geriam os conflitos que iam surgindo na turma, no sentido de uma maior socialização e cooperação, avaliavam e programavam trabalho e tarefas, decidiam democraticamente sobre os assuntos da turma, através do exercício democrático e partilhado do poder.

Aludem Grave-Resendes e Júlia Soares “O Conselho de Cooperação e o Diário de Turma, são por excelência, instituições de participação democrática direta, de organização e de regulação de toda a vida da turma”.

Nesta turma já se realizava diariamente no início do dia o plano diário e no final do dia o balanço do trabalho realizado, nomeadamente o cumprimento ou não do plano estabelecido no início.

Por outro lado, a Professora também manifestava preocupação e interesse em diferenciar, pois num ou noutro momento pudemos constatar que dava mais tempo para terminarem, dava uma explicação extra a um ou outro, lia questões a um ou outro aluno individualmente.

Os meninos por seu lado mostravam-se muito abertos a situações novas. Recordamos na nossa primeira intervenção, de termos colocado a turma a trabalhar em grupos, que não estavam habituados e ter sido um alvoroço muito, muito positivo, pois os meninos viram-se a poder falar, discutir e decidir no seu grupo, tudo de uma só vez! Confessamos que a meio da atividade nos sentimos um pouco aflitas (que não estávamos a controlar totalmente o grupo), pois eles estavam a adorar, a vivenciar aquele momento em toda a sua plenitude e como que o desenrolar da atividade não acontecia, não avançavam; discutiam, falavam, decidiam saudavelmente, mas nós tínhamos o tempo contra nós e não podíamos prolongar, a atividade tinha mais objetivos; aí sentimos necessidade de colocar um pouco “travão”, explicando-lhes que iríamos trabalhar mais em grupo noutros momentos, mas que deveriam terminar a sua tarefa de grupo, para apresentar aos colegas. Este foi outro momento alto, o decidirem em grupo quem dizia o quê na apresentação, assim ali em poucos minutos e vê-los tão bem nas suas apresentações de grupo, foi gratificante para nós.

Esta foi a nossa primeira intervenção e a primeira proposta de trabalho inovadora neste grupo e foi muito bem acolhida por parte dos alunos e por parte da Professora também, pois já era sua intenção o trabalho de grupo, mas estávamos com um pouco de receio devido ao comportamento geral da turma.

A Professora Cooperante mostrou-se disponível às propostas de alterações, desde que trabalhássemos os conteúdos propostos para aqueles tempos. Como os conteúdos eram os normais de um 2º ano, de uma turma bastante heterogénea e com 2 meninos com NEE e mais

3 meninos com pedidos de avaliação especializada, tudo para nós encaixava no que procurávamos aplicar, “a diferenciação”!

Há hoje, cada vez mais, a consciência de que o velho mito da turma homogénea não passa disso mesmo: um mito. A heterogeneidade dos alunos que frequentam a escola tem-se revelado progressivamente mais evidente, sendo hoje difícil esquecê-la ou ignorá-la, manifestando-se em termos de aprendizagens, de motivações, de origens sociais, de culturas e sistemas de valores, de comportamentos ou projetos de vida (Meirieu, 1985).

Przesmycki (1991) afirma que: “a pedagogia diferenciada é uma pedagogia de processos: aplica um quadro flexível em que as aprendizagens são suficientemente explicitadas para que os alunos aprendam segundo os seus próprios percursos de apropriação de saberes ou de saber-fazer”.

Há que reconhecer que os alunos numa turma são diferentes uns dos outros e que, se estivermos a praticar um ensino para a média ou para a maioria dos alunos, estamos decerto a negligenciar os outros!

Teremos que caminhar num sentido em que os processos pedagógicos se adequem à diversidade dos alunos, o que implica alguns percursos diferenciados ou mesmo individualizados.

Progressivamente e em conjunto com a Professora fomos procurando no dia-a-dia desenvolver cada vez mais a autonomia dos alunos, responsabilizando-os com tarefas, regras, tomadas de decisão, bem como hábitos relativos ao comportamento, que foram sendo estimulados com a estratégia do crachá “Fixe 5 estrelas”, diálogos no conselho à sexta-feira, ou pequenos autocolantes que a Professora ia colando nos trabalhos aos alunos empenhados.

Em suma, a predisposição que sentíamos na organização da sala, na organização do trabalho da Cooperante, as necessidades manifestadas pelo alunos, assim como as suas atitudes e manifestações face a pequenas alterações no trabalho, foram fatores que ajudaram fortemente a acolher os tempos de TEA.

4) Que “resistência/obstáculos” encontrámos

Apesar de no geral tudo se coadunar com o que pretendíamos aplicar, no início os nossos receios recaíam sobre como fazer essa diferenciação, como reorganizar a turma, os espaços, as formas de trabalhar e sobretudo se os meninos iriam aderir assim a um modo de trabalhar diferente e se nós iríamos conseguir gerir o grupo dessa nova forma e como iríamos começar, e e e...as dúvidas e angústias eram muitas, sentíamos o tempo a passar, pois o período de estágio não era muito alargado e o que ansiávamos colocar em prática era muito. Estas dúvidas e angústias acabavam por ser se manifestar como um obstáculo pois o facto de nos questionarmos com muita frequência fazia-nos levar mais tempo a organizar todo o processo de mudança.

Tínhamos em mente o que salienta Nisa (1994) “A escola define-se para os docentes do MEM como o espaço de iniciação às práticas de cooperação de uma vida democrática. Nela, os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afectivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural”. Mas como chegar à prática?

A Professora Cooperante mostrava-se preocupada com o nosso trabalho de estágio, mas revelava uma vontade de prolongar no tempo o início das alterações por nós propostas; mostrava interesse e vontade em mudar a sala fisicamente, em introduzir o TEA, PIT e Projetos, mas confessava que tinha receio de acabar por estar “a perder tempo” e não avançar nos conteúdos programáticos, por outro lado alertava-nos para a necessidade de todo um trabalho a fazer *a priori*, que teríamos de ter construído antes de avançar com o trabalho com os meninos; referia-se à elaboração dos diversos ficheiros para o TEA a realizarem no seu PIT. Logo nos prontificamos a colaborar na realização desse trabalho. Esta situação foi sem dúvida um obstáculo que contribui para que o TEA não tivesse sido implementado mais cedo.

Pensávamos também nas possíveis reações das crianças (que se poderiam revelar como um obstáculo), até porque já havíamos tido a experiência de nos trabalhos de grupo, termos sentido que perdíamos o controlo dos seus comportamentos.

O facto de, estes meninos serem crianças pouco autónomas, também se revelou um obstáculo no início para a introdução do TEA.

Sabíamos o que, no geral, pretendíamos mas, na prática tantas ideias em mente, tornaram-se assustadoras...

O maior obstáculo foi conseguir conciliar toda esta parte teórica com a prática e com a opinião da Docente Cooperante a par do fator tempo, por outro lado o conciliar do estágio com as aulas na universidade e trabalhos para apresentar, a par de uma vida pessoal complicada, foi sem dúvida um obstáculo que tivemos que gerir.

5) O que fomos conseguindo e o que “conseguimos”

Tínhamos conseguido implementar o TEA mais cedo do que pensávamos e até mais cedo do que a própria professora havia pensado!

Nos primeiros momentos de TEA houve necessidade de ajudar quase todos os alunos no preenchimento do PIT, pois como seria de esperar era uma atividade nova, com a qual não estavam familiarizados e as dúvidas surgiram.

O primeiro tempo de TEA propriamente dito foi muito interessante e angustiante para nós, pois ou havia quem quisesse fazer uma atividade que já estava ocupada e ainda não tinha percebido que poderia fazer mais tarde noutra tempo, ou havia quem realizasse apenas uma questão de um ficheiro e fosse logo trocar, ou ainda quem pegasse num ficheiro de leitura porque o havia marcado no seu PIT, mas depois o desinteresse pela leitura fazia com que o fosse guardar logo de seguida sem ter lido; o mesmo sucedia com a escrita, no início para a grande maioria destes meninos, escrever mais que uma frase era tarefa difícil de cumprir...havia ainda quem tivesse muita dificuldade em compreender a mecânica de consultar o seu PIT, marcar no caderno o número do ficheiro e depois de terminar marcar na grelha correspondente a essa área e marcar também no seu PIT, como atividade já cumprida. Dizemos que foi interessante pois apesar de já termos estado em diversas salas com o TEA a decorrer, nunca o tínhamos visto a ser implementado de raiz e nunca imaginámos que no início houvesse tantas dificuldades em que tudo começasse a funcionar. E dizemos que foi

angustiante porque não conseguíamos dar resposta imediata a tantos meninos a solicitar ajuda ao mesmo tempo e no fundo, a verdade é que o facto de termos sido nós a insistir com a Docente Cooperante para a implementação destes tempos, queríamos que tudo “corresse sobre rodas” e não estava a ser como havíamos pensado... o receio da Professora querer voltar atrás era grande.

Os tempos de TEA que se seguiram foram muito árduos porque circulávamos de um lado para o outro, para que todos efetivamente trabalhassem e cumprissem com o seu PIT, pois a todo o custo não poderíamos depois de tanto trabalho, deixar que estes tempos terminassem, mas as evoluções foram muitas e muito mais rápidas do que pudemos imaginar (após aqueles primeiros momentos tão confusos), os alunos começaram a entrar naquela “mecânica” e a ganhar progressiva autonomia, confiança, espírito de partilha e entreajuda. Contudo ainda passámos por mais uns momentos angustiantes, pelo facto de haver meninos a achar que aqueles eram tempos ótimos para o “escape” e brincadeira, acabando por não aproveitar e não trabalhar nada em concreto. Nesta altura a Professora Cooperante chegou mesmo a comentar que se situações assim se repetissem, terminaria o TEA. Ficámos em pânico!

As evoluções foram efetivamente muitas e ao fim de pouco tempo o TEA estava a funcionar na sua plenitude, para todos!

Com a implementação destes tempos vimos meninos a superar dificuldades, outros a explorar as suas potencialidades indo “mais à frente” que o restante grupo, vimos os meninos que estavam muito distanciados do grande grupo a conseguir ter as suas rotinas, a ganhar progressiva autonomia e confiança que se estendia aos restantes momentos do dia, refletindo-se como um fator facilitador da sua aprendizagem, reduzindo também os tempos “mortos” que tanto sobressaíram para nós no início deste estágio, como preocupantes.

Podemos dizer que, a introdução do TEA foi preciosa para estes meninos, na promoção da autonomia, no seu comprometimento e responsabilização pela sua própria aprendizagem, bem como na atribuição de um papel ativo aos alunos na planificação e avaliação de toda a atividade do grupo, responsabilizando-os pela sua realização perante a Professora e responsabilizando igualmente a Professora perante os alunos, pelos compromissos assumidos com o grupo.

Como menciona Perrenoud (1992) “A diferenciação pedagógica pressupõe a avaliação formativa, que permita regular os progressos de cada um. No contexto de trabalho autónomo, a autoavaliação é um importante instrumento para que o aluno tome consciência dos seus progressos e das suas dificuldades, de forma a permitir-lhe aferir e adaptar as suas estratégias e corrigir eventuais erros”.

O PIT tem a função de planificação do trabalho individual/autónomo, adequada às características (interesses e necessidades) de cada um; a função de regulação/pilotagem durante a realização do trabalho (auto verificação do que já foi feito e do que ainda falta fazer em função do tempo disponível), bem como a função de avaliação, no fim, do trabalho realizado por cada um (auto e hétero regulação do grupo sobre os processos individuais), também uma função de promoção da entre ajuda.

Como refere Perrenoud (1992) “diferenciar é organizar as interações e as atividades de modo a que cada aluno seja constantemente, ou pelo menos muitas vezes, confrontado com as situações didáticas mais fecundas para si”.

Apesar da elaboração do PIT ser da responsabilidade de cada aluno, autonomamente, em função dos seus próprios interesse, das suas necessidades e das suas capacidades, o grupo-turma tem uma palavra a dizer sobre o trabalho autónomo de cada um, regulando, avaliando, recomendando e, quando necessário, ajudando a resolver dificuldades, nomeadamente através da criação de situações de entre ajuda.

Nota Przesmycki (1991) “...a co-avaliação formativa (com o Professor e/ou com os colegas) pode dar um grande contributo ao aluno na tomada de consciência das suas estratégias, progressos e dificuldades, permitindo-lhe que as possa aferir melhor”.

Embora no respeito pelas diferenças individuais e pelos percursos de aprendizagem de cada aluno, individualmente ou em interação com os outros, é o grupo-turma, em última instância, que regula esses percursos individuais. Assim, em vez de um excessivo individualismo que poderia resultar de processos muito separados e individuais, esta prática reenvia para o grupo (na turma) a condução do processo de aprendizagem de todos e de cada um.

Quer a avaliação coletiva do trabalho individual, feita na perspetiva de o grupo ajudar a encontrar soluções para os problemas de cada um, quer o trabalho autónomo realizado a

pares ou em pequenos grupos, contribuem sem dúvida para o desenvolvimento de relações de cooperação, de solidariedade e de entre ajuda.

Ao fim de 2 meses já eram notórias as melhorias, na autonomia, organização, capacidade de decisão, atenção e concentração, o que se foi refletindo nos resultados escolares dos alunos, como no caso da leitura e escrita onde a maioria melhorou consideravelmente e na matemática onde foram superadas dificuldades nomeadamente ao nível do cálculo mental e resolução de situações problemáticas.

Os momentos de grupo foram muito importantes para regular a vida social da turma e permitiram uma interação rica entre os alunos, beneficiando cada um com as trocas e os contributos dos outros; o trabalho individual mostrou-se frutífero no treino e consolidação de aquisições; os momentos de apoio direto com a Professora, ajudaram a ultrapassar dificuldades, aumentar a autoconfiança e mobilizar energias para novos progressos.

Igualmente o facto de passarem a ter material diversificado, revelou-se extremamente positivo, para que os alunos pudessem trabalhar autonomamente, sem a dependência da Professora, que passou a estar mais liberta para apoiar outros alunos que a dado momento necessitavam.

Tudo isto foi possível também devido à existência de regras, tanto sobre a utilização dos materiais, deslocação na sala, uso da palavra, etc., regras estas que foram negociadas e explicitadas.

Ter-se passado a dar mais conhecimento aos alunos sobre as aprendizagens a realizar, ajudou-os a orientar a sua ação no caminho certo para a efetivação das aprendizagens.

6) Perspetivas de evolução

Não conseguimos chegar a introduzir o tempo de projetos, mas uma vez que os temas a serem explorados/trabalhados estavam a surgir espontaneamente no diário de turma, na coluna “quero saber” (exemplo: “Quero saber porque é que os gatos têm pulgas” ou “Quero saber como saltam os cavalos”) e também como havíamos já falado sobre esta situação com a Docente Cooperante, sendo esta da opinião de que primeiro iriam estabilizar o TEA e depois

introduzir os projetos, acreditamos que num futuro muito próximo estejam efetivamente a trabalhar projetos, podendo qualquer membro da turma, tomar a iniciativa de propor um projeto coletivo, individual ou de pequeno grupo.

Consideramos que este tempo de projetos será um espaço de amplitude temporal variável, pois poderão existir diferentes projetos que se desenrolem ao longo de todo o ano letivo ou não, projetos decorrentes dos interesses/necessidades dos alunos, ou decorrentes dos programas oficiais, ou até de acontecimentos sociais relevantes ou iniciativas institucionais.

Sentimos que o TEA veio para ficar e crescer dentro desta sala e acreditamos que os momentos de trabalho a pares e de grupo, venham igualmente a tomar cada vez mais lugar neste espaço.

Acreditamos que nesta turma a diferenciação pedagógica estará cada vez mais presente, uma vez que existe já uma organização dos recursos de apoio às aprendizagens de uma forma diferente da situação de ensino expositivo, uma vontade da parte da Professora em atender a cada aluno; logo a prática na sala de aula de estratégias de diferenciação em que, num dado momento, os alunos realizem atividades diversas adequadas às capacidades e necessidades de cada um, está pronta a ser colocada em ação.

Como futuras profissionais de educação pretendemos contribuir para criar ambientes promotores da igualdade de oportunidades no acesso à escolaridade e sucesso do desenvolvimento e aprendizagem; desenvolver uma prática que envolva uma dimensão de investigação e de agente de inovação pedagógica e que contemple o papel reflexivo e criador no processo educativo. Desejamos intervir de forma responsável na resolução dos problemas educativos na escola e da comunidade, atuar com espírito crítico para um eficaz confronto de perspetivas em torno de problemas educativos. Perspetivamo-nos com capacidade e desejo de autoformação ao longo da vida. Vemo-nos como profissionais onde nos cabe a função de promover a livre expressão num espírito democrático, onde a entreaajuda, a comunicação e a cooperação sejam uma constante, onde a organização do trabalho e o exercício do poder sejam partilhados, conduzindo à transformação dos alunos e dos professores em cidadãos implicados numa organização em democracia direta.

Os diferentes professores permitiram-nos aprender diversos métodos de ensino e tornaram-nos mais críticos e ponderados. Costa (2009) defende que: “A partilha pedagógica promove uma atitude de reflexão, o que constitui uma vantagem para o professor e para todo o processo de ensino-aprendizagem. A troca de ideias, de descobertas individuais e de opiniões sobre as práticas pedagógicas dos colegas conduzem a uma reflexão conjunta e individual sobre todos os instrumentos e situações partilhados”.

Não só os docentes deste Mestrado nos fizeram enriquecer, como a docente cooperante também contribuiu para esse crescimento, prontificando-se sempre que necessário, para qualquer tipo de ajuda. Severino (2007) considera que o estágio “deverá ser um processo de construção de conhecimento e de personalidade proporcionador de atitudes críticas, no contexto da realidade educativa, que não pode ser alheio a uma perspetiva de intervenção social.”

O estágio teve assim, um papel importantíssimo na nossa vida académica.

Sendo que estes alunos têm liberdade de escolha, que lhes é atribuído constantemente um papel ativo, que participam em todas as fases do processo educativo, que constantemente são incentivados a colocar questões, bem como a usar a metodologia da investigação como forma de responder a perguntas básicas sobre a natureza humana, através da utilização de fontes de informação; que lhes é estimulada a prática da comunicação e da reflexão sobre as suas próprias experiências, que vivem num ambiente escolar onde se dá prioridade ao desenvolvimento da sua capacidade para se relacionar com os outros e se envolver em processos democráticos, trabalhando produtivamente no grupo, pensamos que todas estas condicionantes são extremamente positivas para o futuro destes alunos, independentemente dos professores que venham a ter, pois estes são alicerces muito fortes e verdadeiramente estruturantes. Em relação à aprendizagem em si, se lhes foi inculcido o espírito de investigação e utilização de fontes de informação, possuem o instrumento básico para o desenvolvimento desse processo de “aprender a aprender”. No que toca à capacidade de argumentação, essa foi desde sempre estimulada e desenvolvida e isso repercutir-se-á certamente por toda a sua vida. São alunos que dispõem de “ferramentas” que lhes possibilitam enfrentar novas situações e negociar, pois em trabalhos de grupo eram confrontados com essas dinâmicas e tinham que as gerir; foram desde sempre no grupo “trabalhados” no sentido de lidarem, enfrentarem e resolverem situações problemáticas e de gerirem as interações. Pelo que tem de “formativo”

nos alunos, esta prática pedagógica dará sempre bons frutos, independentemente dos professores que venham a ter ao longo do seu percurso académico. Assim sendo, só podemos antever um futuro mais proativo e fecundo para estes jovens, não só no seu desempenho/ aproveitamento nos estudos, mas na sua atitude como cidadãos.

Conclusões

Procurámos organizar as Conclusões deste trabalho, para uma melhor compreensão, nos seguintes tópicos

- Cumprimento dos objetivos que tinham sido definidos para este relatório
- Dificuldades sentidas ao longo deste trabalho
- O que pretendemos destacar com este relatório
- Ilações que podemos retirar do trabalho desenvolvido
- Reflexão sobre o trabalho realizado no estágio
- Estratégias implementadas durante o estágio
- Relevância do estágio e relatório para nós

Neste capítulo começaremos por analisar o cumprimento dos objetivos que tinham sido definidos para este relatório.

Em relação ao primeiro objetivo, “Caracterizar do trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula centrando-nos nas dimensões de diferenciação pedagógica das atividades de aprendizagens e formas de avaliação realizadas” podemos verificar que foi cumprido uma vez que descrevemos, no nosso trabalho, a introdução do TEA e consequentes alterações na forma de trabalho na sala.

Para o cumprimento do segundo objetivo “Explicitar como foram negociadas as formas de desenvolvimento de momentos de diferenciação pedagógica e/ou desenvolvimento de formas de implicação nas atividades de diferenciação existentes”, explanámos pormenorizadamente no ponto 5 da parte III deste nosso trabalho, a forma como fomos conseguindo na nossa prática os momentos de diferenciação pedagógica.

Ao longo da parte II, ponto 3 deste trabalho relatámos a nossa recolha de dados, que nos fornece a informação para o cumprimento do terceiro objetivo “Recolher dados, com intuito avaliativo, sobre as aprendizagens dos alunos no contexto de trabalho diferenciado, sobre o tipo de atividades em desenvolvimento e sobre a organização das referidas atividades diferenciadas”.

Em relação ao quarto objetivo “Refletir sobre as diferentes dimensões e intervenientes da pedagogia diferenciada no contexto da minha prática pedagógica”, podemos concluir que foi cumprido com o que relatamos no ponto 3 da parte III deste trabalho, onde descortinámos as dimensões de implicação na prática da pedagogia diferenciada, tanto dos meninos, como de Professora Cooperante, da organização física da sala e da nossa própria atuação.

O nosso grande objetivo centrava-se na promoção de atividades que promovessem a diferenciação pedagógica e assim dessem resposta às individualidades de cada aluno; consideramos que foi atingido uma vez que conseguimos implementar a introdução do TEA, atividade que promove a diferenciação pedagógica e dá realmente resposta aos interesses e necessidades de cada um.

No que toca às dificuldades sentidas ao longo deste estágio elas passaram por vários âmbitos: por um lado a dificuldade (devida ao escasso espaço de tempo entre cada uma) de dar resposta ao cumprimento das planificações semanais a par das reflexões e ainda preparação de materiais para cada um dos dias, sem esquecer o dar resposta ao cumprimento de trabalhos na universidade. Por outro lado, a resistência inicial que a Docente Cooperante demonstrou na introdução do TEA, prolongando no tempo essa introdução. O facto de o tempo de estágio não ser muito alargado, fez com que sentíssemos que muitas das atividades foram realizadas num espaço de tempo mais curto do que desejávamos e havíamos planeado, o que se revelou menos positivo, pois sentimos que não tivemos oportunidade de verificar mais evoluções, modificações e alterações no comportamento e aproveitamento dos alunos. Ainda relativamente a este campo, dificuldades sentidas, não podemos deixar de referir que a nossa vida pessoal bastante complicada, foi mais uma dificuldade fortemente sentida neste estágio, tendo que conciliar todas as vertentes.

Pretendemos destacar com este relatório o peso que tem um ensino baseado na pedagogia diferenciada, no sucesso educativo dos alunos. Defendemos que apenas com atividades como o TEA e subsequente PIT, CCE, momentos de aferição, regulamento, negociação e contrato das atividades e atitudes quer individuais quer de grupo, o trabalho a pares e em grupos, a partilha e constante comunicação, a participação ativa dos alunos, a liberdade de escolha e proposta de atividades, é possível dar resposta aos reais interesses e necessidades de cada um.

Desejávamos criar hábitos de trabalho, atender aos diversos ritmos de aprendizagem, colmatar as dificuldades registadas nas diferentes áreas do currículo, desenvolver o gosto pela escrita, assegurar uma formação a todos os alunos que lhes garantisse a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade e sentido moral, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social assim como da formação cívica, inter-relacionar o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano, enquadrar todas as crianças estimulando a sua participação ativa, valorizar as produções das crianças mostrando-lhes a evolução conseguida, no sentido de assegurar um sentimento de autoestima positiva, desenvolver o espírito de responsabilidade, respeito, autonomia e autocrítica, proporcionar a aquisição de conhecimentos basilares que permitindo o prosseguimento de estudos, assegurar aos alunos com necessidades educativas especiais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades, criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo para todos os alunos, inculcar, nos alunos, regras de comportamento, educação e saber estar, promover o respeito e espírito de ajuda mútua com os seus colegas, proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, desenvolver a consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, fomentar o gosto por uma constante atualização de conhecimentos, otimizar o clima de trabalho, pela adoção de métodos, técnicas e processos que pudessem ir ao encontro das motivações e necessidades dos alunos, envolvendo não só os professores, mas também os pais e os próprios alunos, entre tantas outras aspirações...

Ao longo dos momentos de intervenção, pretendíamos utilizar diferentes estratégias que se complementassem e fossem ao encontro das necessidades e interesses do grupo.

As estratégias devem ser entendidas como forma de organizar os meios de aprendizagem, de modo a que todas as crianças possam alcançar, de uma forma mais espontânea, os objetivos pretendidos. Desse modo, atendendo às características específicas do grupo e de forma a permitir uma intervenção pedagógica coerente, organizada e estruturada, tínhamos em mente um conjunto de estratégias que nos servissem de suporte ao desenvolvimento integrado dos nossos objetivos.

Desta forma pensámos em alguns pontos a ter em atenção ao longo de toda a nossa prática, tais como: a cooperação entre as estagiárias e entre estas e a Professora Cooperante; a

solicitação da participação dos pais e da comunidade educativa; a divulgação aos pais dos trabalhos realizados; a realização de trabalho em grande grupo, em pequenos grupos ou a pares; a promoção da cooperação entre crianças de diferentes níveis de desenvolvimento; o realizar de uma gestão flexível do tempo, cumprindo as rotinas do grupo; a organização do espaço; o recurso aos computadores, ficheiros autocorretivos, jogos, material manipulativo; a implementação de tarefas diárias para criar hábitos de trabalho e a responsabilização dos alunos; o adaptar as situações de ensino aprendizagem, às necessidades de cada um; a criação de espaços diferenciados na sala. Pensando que também, são adaptadas as situações de ensino aprendizagem, às necessidades de cada um, em situações de trabalho a pares e em grupo, desenvolvendo atividades/estratégias, tais como: desenvolver atividades e projetos que promovam e criem nos alunos prazer pela leitura e escrita; resolver situações problemáticas em grupo, partindo de situações vividas ou sugeridas pela turma, incentivando os alunos a encontrarem e partilharem diferentes estratégias de resolução.

Em relação aos alunos com dificuldades de aprendizagem: apoio individualizado, sempre que possível; reforço contínuo da autoestima; apoio individualizado no decurso do tempo destinado ao Estudo Autónomo, trabalho a pares e/ou em pequeno grupos; verificação regular do caderno diário, da realização das tarefas, das grelhas de monitorização do trabalho realizado em tempo de Estudo Autónomo; adaptação das tarefas; elaboração se necessário de planos individuais de trabalho; respeito pelo ritmo de trabalho; fomentar a participação; alargamento do tempo para a realização das tarefas; momentos de avaliação adaptados; elaboração e adaptação de materiais pedagógicos.

Ponderamos igualmente sobre a questão da avaliação. A avaliação é um momento crucial em todo o decorrer do trabalho e possui um papel regulador e formativo (função pedagógica da avaliação). Esta serve para observar, registar, caracterizar e analisar, às vezes, utilizando alguns instrumentos de trabalho, como por exemplo: grelhas de observação e registos escritos, sendo importante salientar que todas as avaliações feitas são sujeitas a um grau de subjetividade que depende do indivíduo que avalia. Possui um caráter muito importante, uma vez que, permite refletir sobre a prática, sobre as atividades e as estratégias, se estão a ser funcionais ou não, permitindo desse modo, uma correção e um posterior melhoramento destas, levando ao encontro das necessidades e interesses das crianças. Deste modo, pode-se dizer que a finalidade básica da avaliação é servir para intervir, para tomar decisões educativas, para observar a evolução e o progresso das crianças e para decidir caso

fosse necessário intervir ou modificar determinadas situações ou atividades na aula, evidenciando uma prática reflexiva e coerente.

No decorrer das intervenções, pretendíamos avaliar determinados parâmetros que consideramos importantes para a posterior reflexão sobre o desenrolar e a concretizar das atividades. Assim, desejávamos ter em atenção os seguintes parâmetros, relativos às crianças: desempenho, interesse demonstrado, participação, autonomia, cooperação, evolução nas diferentes áreas de conteúdo, cumprimento de regras, etc.

Estes parâmetros seriam avaliados utilizando as seguintes estratégias de avaliação: observação direta, diálogo com as crianças e análise das produções realizadas pelas crianças.

Estas mesmas estratégias seriam também utilizadas para proceder à avaliação de objetivos mais específicos referentes às atividades desenvolvidas.

Estas estratégias poderiam ser alteradas para se adaptarem às necessidades e interesses demonstrados pelas crianças.

Para além das estratégias de avaliação relativas às crianças, importa ainda referir os parâmetros de avaliação referentes à nossa praxis profissional, enquanto estagiária.

Ao longo das várias intervenções tivemos em conta os seguintes parâmetros: refletir sobre a adequação das estratégias utilizadas, identificar as necessidades que surgiam na sala de aula, encontrar estratégias para solucionar problemáticas, verificar o cumprimento dos objetivos, adequar as atividades propostas ao grupo, estabelecer uma relação escola-família-comunidade.

Entendemos que a transformação que obtivemos na prática, mais centrada na participação das crianças, permitiu que se tirassem muitas ilações do trabalho desenvolvido. Destacamos as seguintes que consideramos as mais importantes:

- As crianças obtêm efetivas aprendizagens quando a atividade é do seu interesse e responde às suas necessidades, assim cabe ao Professor identificar interesses e necessidades de cada um e dar a resposta mais adequada.
- Com a aplicação do TEA dá-se resposta às diferentes áreas curriculares sem descurar interesses e necessidades.

- As aprendizagens através do TEA são mais significativas para as crianças, uma vez que as estratégias estão mais centradas nos alunos, e não tanto no professor.
- O TEA não só permite a superação de dificuldades, como também a consolidação de conhecimentos já adquiridos. Permite ainda a avaliação do nível de conhecimento dos alunos e a introdução de novos conceitos.
- Através do TEA, os alunos desenvolvem um espírito de competição saudável, cooperação, socialização, concentração e autonomia.
- O professor deve seguir determinadas fases, quer antes da implementação do TEA, quer após a introdução do mesmo (como descrevemos na Parte III- Prática Profissional, ponto 2) Como foi a organização para responder à realidade da sala de aula)
- O TEA permite que as crianças tanto compreendam, como ultrapassem, lacunas sentidas em certas áreas.
- O trabalho em grupo permite um maior envolvimento das crianças na construção da sua própria aprendizagem.
- As crianças, através desta estratégia educativa, aprendem a respeitar as opiniões diversas, a desenvolver a sua comunicação, assim como a justificação das suas opiniões.

Refletindo agora sobre o trabalho realizado aquando do nosso estágio, sentimos que foi positivo e gratificante. Conseguimos colocar em prática o que nos propusemos de uma forma harmoniosa, com a Docente Cooperante, a nossa colega de estágio, as crianças, os pais e os auxiliares envolvidos nesta sala. Conseguimos ver objetivos atingidos na prática com as crianças, conseguimos ver frutos do nosso trabalho. Temos consciência que o atingir destes objetivos também se deveu ao facto de a Docente Cooperante ter por base o modelo pedagógico do MEM, apesar de não o aplicar na sua totalidade, não globalmente, como na realidade faz sentido.

O movimento da escola moderna propõe um modelo pedagógico que assenta numa prática democrática da gestão das atividades, dos materiais, do tempo e do espaço e pretende, através da ação dos professores que dele fazem parte, proporcionar uma vivência democrática e um desenvolvimento pessoal e social das crianças, garantindo a sua participação na gestão da vida

da sala e da escola. Esta gestão é apoiada por instrumentos de pilotagem, registo e avaliação, tais como: mapa de presenças, mapa de atividades, mapa de tarefas, comunicações, plano semanal, lista de projetos e o diário de parede. Este último é um instrumento mediador e operador da regulação social do grupo e interativa que uma educação cooperada ou democrática pressupõe.

O espaço educativo costuma estar organizado por zonas de trabalho de modo a permitir que as crianças realizem atividades previamente escolhidas e por uma área polivalente para trabalho coletivo. A escolha e realização das atividades pressupõem um compromisso e uma responsabilização por parte delas. Os materiais encontram-se ao alcance e à sua disposição para que elas possam estar nas zonas de trabalho sozinhas, em pares ou em pequeno grupo. Todo o espaço da sala é enriquecido com as produções das crianças que retratam e dão sentido à vida do grupo, apoiam as aprendizagens, sugerem e provocam projetos. Um dos pontos importantes deste modelo pedagógico é que é uma aprendizagem curricular feita essencialmente através de Projetos. Estes projetos podem ser de produção: “queremos fazer”, de pesquisa: “queremos saber” ou de intervenção: “queremos mudar”. O ponto de partida de um projeto deverá ser os interesses das crianças e as interrogações por elas levantadas. Deste modo pretende-se que as aprendizagens conseguidas sejam significativas e pertinentes. Estas aprendizagens realizam-se duas a duas ou em pequenos grupos. Assim, adquirem hábitos de questionamento e intervenção de uma forma ativa, problematizando a realidade: “porque não podemos gastar muita água”, “como é que a água chega às nossas casas?”.

Do desenvolvimento do projeto faz parte a consulta de livros e outras fontes de pesquisa, execução das atividades, conversa e reflexão entre os membros do grupo de trabalho. A família tem um papel importante na conceção de um projeto, pois é com certeza um dos recursos de informação.

Um dos princípios estratégicos da intervenção educativa do MEM é a partilha de saberes e de produções culturais das crianças através de “Comunicações” como uma validação social do trabalho de produção e de aprendizagem. Isto quer dizer que sempre que um projeto termina existe um momento de comunicação ao grande grupo, e de seguida, um momento de reflexão de grande grupo sobre “o que é que nós aprendemos com este projeto”.

As comunicações permitem que a criança organize mentalmente as suas aprendizagens, de forma a preparar o seu discurso oral para comunicar.

De facto, sentimos a necessidade de abordar globalmente o MEM, não partes, não apenas algumas estratégias, porque faz mesmo sentido abordando-o como estrutura global, e na nossa situação nem sempre havia essas condições.

Na nossa perspetiva, se tentássemos concretizar o mesmo percurso noutra contexto que não seguisse as linhas orientadoras do MEM, isso teria sido menos exequível. De facto, o TEA foi o tempo que permitiu a introdução e exploração de diversas atividades dirigidas a cada aluno. Nesse período, os alunos não só cooperaram e entreajudaram-se, como também desenvolveram trabalho a pares ou de forma individual. No TEA, cada criança podia aprender ao seu ritmo. Este constituiu, sem dúvida, um tempo imprescindível na evolução do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente ao permitir que fossem alcançadas aprendizagens que não haviam sido adquiridas pelos alunos no tempo destinado à lecionação das respetivas áreas curriculares.

No que diz respeito às estratégias implementadas durante o estágio, tentámos sempre ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, tendo em atenção o ritmo de cada um e os conteúdos a lecionar, não desconsiderando as propostas e ideias defendidas pela professora cooperante.

No decorrer do percurso efetuado, este trabalho foi ganhando importância e relevância. Para além do que podemos ainda vir a aprender futuramente, com o desenvolvimento desta temática, noutros contextos, acreditamos que o trabalho realizado contribuiu para o esclarecer de tantas dúvidas que tínhamos de como chegar na prática a cada aluno; o nosso anseio em dar essa resposta era muito forte, mas não sabíamos como o realizar na prática com 20 ou mais alunos.

O estágio foi o colmatar da nossa formação; foi um percurso muito rico onde realizámos inúmeras aprendizagens não só com a Docente Cooperante, como com outras Docentes com quem tivemos oportunidade de contactar e ainda as aprendizagens que realizámos com a partilha com a nossa colega de estágio e as nossas colegas em Seminário II. Por outro lado as aprendizagens que realizámos com os nossos próprios erros também tiveram muita importância para o nosso crescimento como profissionais. Podemos dizer que o estágio foi uma aprendizagem acima de tudo profissional, mas também pessoal.

Com o decorrer do estágio notámos que progressivamente fomos começando a ter uma visão mais centrada nas crianças e naquilo que realmente cada uma delas necessitava, deixando de estarmos centradas só em nós e na nossa intervenção. Compreendemos que a profissão docente requer uma constante reflexão e adaptação, considerando que não existe um único caminho a seguir, mas sim uma constante adequação a cada criança e situação.

Em termos gerais, é de salientar que resulta deste trabalho um forte argumento a que a escola atual não veja os alunos como sujeitos passivos e possibilite a criação de condições fundamentais a uma nova maneira de conhecer, de desenvolver competências, para que os alunos evidenciem um comportamento ativo, autónomo, responsável, solidário, democrático e adequado aos diferentes contextos sociais, os quais mudam no próprio momento em que os estudamos.

Referências bibliográficas

Alonso (1999). Transformações necessárias na escola e na formação dos educadores. (In) FAZENDA, Ivani (et al) Interdisciplinaridade e Novas Tecnologias. Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 1999.

Alonso (2004). Saberes Básicos de todos os cidadãos no séc. XXI. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Alonso, L., et al. (1994). A construção do currículo na escola: uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Porto Editora.

Association for Supervision and Curriculum Development. (s.d.). Differentiating Model ASCD. Obtido em 7 de Dezembro de 2008, de Differentiating Instruction.

Bartolomeis, F. (1984). Introdução à Didáctica da Escola Activa. Lisboa: Livros Horizonte.

Bloom, B., & al., e. (1956). Taxonomy of Educational Objectives (Handbook1 - Cognitive Domain). New York: McKay.

Boal e outros (1996); Boal, M. E. (1996). Para uma Pedagogia Diferenciada. Lisboa: Ministério da Educação.

Bogdan, R. & Biklen, S. (2003). Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora.

Bourdieu, P. (1966). *L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture*. Revue française de Sociologie.

Cadima, A.; Gregório, C.; Teresa e outros. *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: Alguns itinerários*. Instituto de Inovação Educacional, 1997.

Correia, M. da C. B. (2009). *A Observação Participante Enquanto Técnica de Investigação. Pensar a Enfermagem*, Vol. 3, Nº 2. Beja

Costa, A. (1992). «Rumos para a educação. Anos 80, anos 90: o tempo da qualidade». In *Cadernos Pedagógicos. A educação em Portugal Anos 80/90*. Porto: Edições Asa.

Costa, R. (1999). *Aprender a Cooperar e a Trabalhar em Grupo: Estudo de Caso*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Ciências Humanas.

Costa, Jorge Adelino (2003), *Imagens Organizacionais da Escola*, Porto: ASA.

Costa, H. F. C. S. (2009). *O supervisor e o desenvolvimento de uma prática pedagógica partilhada*. Dissertação de Mestrado da Universidade Aberta.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática da observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Estrela, A., & Nóvoa, A. (1999). *Avaliações em Educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.

Graue, E.; Walsh, D. Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

González, P. (2002). O Movimento da Escola Moderna. Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar. Porto: Porto Editora.

Grave-Resendes, L. e Soares, J. (2002). Diferenciação pedagógica. Lisboa: Universidade Aberta.

Santana, I. (1998), «Estruturas de Autoformação Cooperada no Movimento da Escola Moderna Portuguesa», *Escola Moderna*, nº3 (5ª série), Lisboa: Movimento da Escola Moderna.

Ministério da Educação (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2004). Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Decreto-Lei 3/2008.

Mahoney, M.J.; Thoresen, C.E. Self-Control: power to the person. Brooks/Cole, 1974.

Máximo-Esteves, L (2008). Visão Panorâmica de Investigação-Ação: Porto Editora.

Meirieu, Ph. (1985). *L école mode d emploi*. Paris: ESF Editeur.

Meirieu, P. (1999). MEIRIEU, Philippe (1998) *Aprender...sim, mas como?* Porto Alegre: Artmed.

Meirieu, Philippe (2005). *O cotidiano da escola e da sala de aula*. Porto Alegre: Artmed

Meirieu, P. (1991). *Différencier la Pédagogie-Pourquoi? Comment?*. Lyon: CRDP

Niza, S. (1991). *O Diário de Turma e o Conselho*. Escola Moderna

Niza, S. (1994), *Formação Cooperada*, Lisboa: Educa.

Niza, S. (1996), «Editorial», *Escola Moderna*, MEM, n.º 3 (5.ª série), Lisboa: Movimento da Escola Moderna.

Niza, S. (1998). *A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1ºC.E.B. Inovação*.

Niza, S. (2000). Editorial, *Escola Moderna*, n.º 28 (5.ª série), Lisboa: Movimento da Escola Moderna.

Nóvoa, na entrevista à revista *Saber (e) Educar*.

Oliveira, I. & Serrazina, L. (S/d). A Reflexão e o Professor Investigador (Artigo).

Palha, S. (2006). Educar para a Autonomia (comunicação). Oosterlich College, Instituto Freudenthal.

Palha, S. Educar para a Autonomia. Comunicação apresentada ao Oosterlicht College – Instituto Freudenthal, Holanda.

Perrenoud, Philippe (1992). “Não exam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica” in ESTRELA, Albano e NÓVOA, António (1992). Avaliações em Educação: Novas perspectivas. Lisboa: Educa.

Perrenoud, Philippe (1995). Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (1998). Formação Contínua e Obrigatoriedade de Competências na Profissão de Professor. Ideias.

Perrenoud, P. (2000). Pedagogia Diferenciada - Das Intenções à Ação. (P. C. Ramos, Trad.) Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas Sul.

Perrenoud, P. (1999) Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud numa entrevista apresentada no Jornal Público de 30 de novembro de 2001.

Przesmycki, Halina (1991). *Pedagogie différenciée*. Paris: Hachette.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rainha, P. (2007). *Metodologia do Trabalho de Projecto na sala de aula. Estratégias de intervenção pedagógica no desenvolvimento de competências. Um estudo de caso no 1º ciclo do Ensino Básico*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores - Departamento de Ciências da Educação.

Ribeiro, C. (2006). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: Uma Estratégia Para Aquisição De Algumas Competências Cognitivas e Atitudinais Definidas Pelo Ministério da Educação*. Tese de Mestrado em Biologia e Geologia para o ensino. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.

Roldão, M. d. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo - Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M.C. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME- DEB.

Roldão, M.C. (2000). *Currículo e gestão das Aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Centro Integrado de Formação de Professores.

Roldão, M. d. (2003). *Diferenciação Curricular e Inclusão*. In D. Rodrigues, *Perspectivas Sobre a Inclusão* (pp. 151-165). Porto: Porto Editora.

Roldão, M. d. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada - Conceito, discursos e práxis*. Porto: Porto Editora.

Santana, I. (1995) *A influência da escola moderna em percursos de formação*. Inovação

Santana, I. (1998) *Estruturas da autoformação cooperada no Movimento da Escola Moderna Portuguesa*. Revista do Movimento da Escola Moderna, n.º 3, 5.ª Série.

Santana, I. (1999). *O Plano Individual de Trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 1º CEB*. Escola Moderna.

Severino, A. *Metodologia do Trabalho científico*. São Paulo. Editora Cortez, 2007.

Silva, T. T. (2000). *Teorias do currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.

Silva, A., Duarte, A., Sá, I., Veiga-Simão, A. (2004). *Aprendizagem autorregulada- perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora.

Silva, A. (1992). *Manual de Métodos e Técnicas Pedagógicas*. Lisboa: Companhia Nacional de Seguros.

Silva, D. (2001). *Aprendizagem Cooperativa na Educação Infantil: Desafios e Perspectivas*. Trabalho de Conclusão de Curso. Belém: Universidade da Amazônia.

Silva, M. (2009). Comportamentos de Autonomia nos anos Pré-Escolares na Transição para a Escolaridade Obrigatória. Universidade de Lisboa.

Sousa, F. (2010). Diferenciação Curricular e Deliberação Docente. Porto: Porto Editora.

Tomlinson, C. A. (00 de Outubro de 1995). Differentiating Instruction for Advanced Learners in the Mixed-Ability Middle School Classroom. Obtido em 6 de Dezembro de 2008, de ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education Reston VA.: <http://www.ericdigests.org/1996-3/mixed.htm>

Tomlinson, C. e Allan, S. (2002). Liderar Porjetos de Diferenciação pedagógica. Edições Asa.

Tomlinson, C. A. (2008). Diferenciação Pedagógica e Diversidade - Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidade. Porto: Porto Editora.

Tuckman, B. W. (2000). Manual de investigação em educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tyler, R. (1949). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: The University of Chicagp Press.

UNESCO Declaração Universal sobre a Educação para Todos.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education (pp. 1-47). Salamanca, Spain: UNESCO.

UNESCO, no seu manual de boas práticas, publicado em 2004.

Visser, J. (1993). *Differentiation: Making it work*. Tamworth: NASEN.

Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições ASA.

Zabalza, M. (1994). *Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. (1998). *Os dez Aspectos-Chave de uma Educação Infantil de Qualidade*. In Zabalza (1998) (Coord.). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed.

Zimmermann, B. J. (2000). *Attaining self-regulation. A social cognitive perspective*. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner, *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-29). New York: Academic Press.

Zimmermann, B. (2001). *Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement. An Overview and Analysis*. In D. Schunk, & B. Zimmermann, *Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theoretical Perspectives*. (pp. 1-37). Mahwah, New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.

Documentos consultados:

Projeto Curricular de Turma, em Escola Básica e Secundária Tomás de Borba.

Projeto educativo de escola da EBS Tomás de Borba.

Projeto curricular de escola da EBS Tomás de Borba.

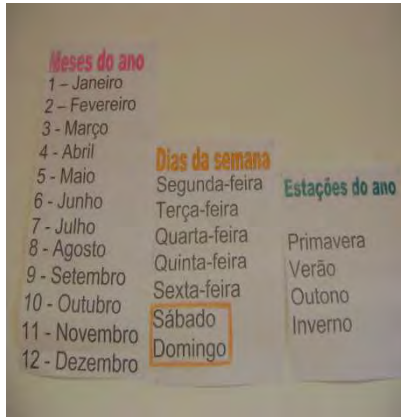
Webgrafia:

<http://www.movimentoescolamoderna.pt/> (acedido em 19.01.2014)

Anexos



1. Tabela aniversários



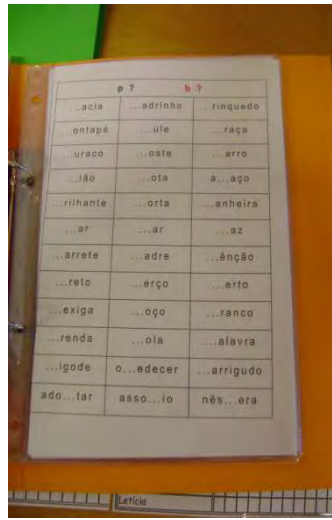
2. Tabela meses do ano



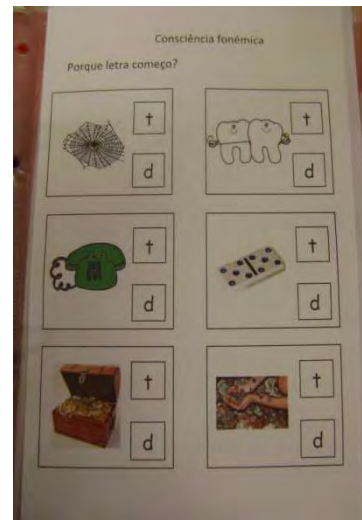
3. Lista de palavras



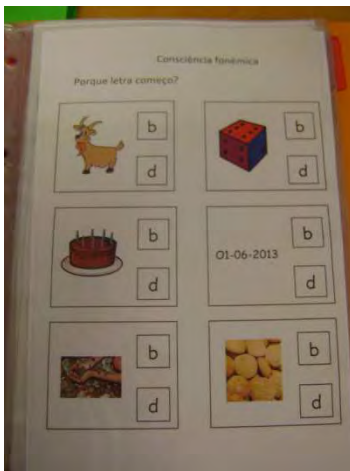
4. Ficheiro Português I



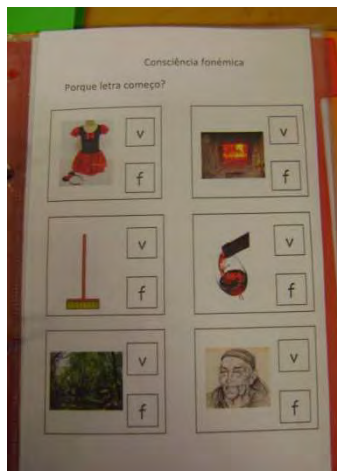
5. Ficheiro Português II



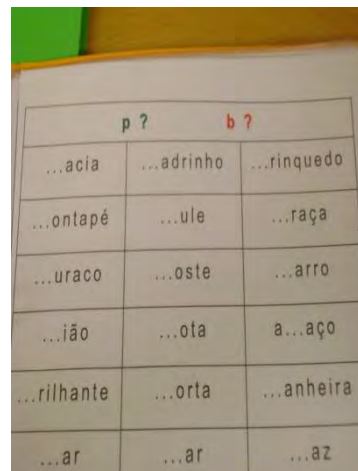
6. Ficheiro Português III



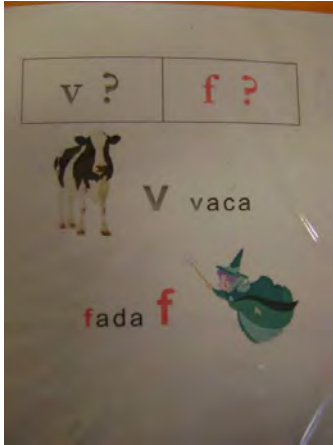
7. Ficheiro Português IV



8. Ficheiro Português V



9. Ficheiro Português VI



10. Ficheiro Português VII

11.e 12. Organização e dinamização da biblioteca



13.Cartaz biblioteca

14. Atividade leitura

15.Experiência luz