

PROJECTO CURRICULAR DE TURMA E REUNIÕES DE ANOS: ESTÁDIOS DE DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR E PEDAGOGIA DIFERENCIADA

Eduardo Jorge de Almeida Gonçalves
Doutorando do Curso de Doutoramento em Educação
Universidade Lusófona do Porto
edujoralgon@hotmail.com

Resumo

Este artigo aborda as dinâmicas de trabalho nas reuniões de ano e as concepções dos professores titulares de turma, relativamente a uma hipótese de trabalho que é, assunção do PCT como instrumento de trabalho mensal nas reuniões de ano. Uma hipótese de trabalho que pretende funcionar como forma preventiva do insucesso. Aborda questões relativas à concepção de reunião de ano, projecto curricular de turma, diferenciação curricular, pedagogia diferenciada e às práticas dentro da sala de aula com os alunos. Serviu para verificar que os professores, embora tenham um conhecimento preciso sobre o propósito do PCT, ainda continuam orientar a sua prática à luz da planificação mensal. A planificação mensal impõe-se como necessidade, prática habitual, do trabalho pedagógico, dentro da sala de aula. Para os professores é importante reflectir, com mais frequência as estratégias de ensino diferenciado e contemplá-las no PCT. Situação propícia para o trabalho colaborativo dos professores, como dinâmica de interacção nas reuniões de ano. Interacção que poderá funcionar como modalidade de formação de professores para que possam “modificar ou diferenciar o ensino para alunos com níveis de preparação e interesses (...)” (Tomlinson, 2008: 9).

Introdução

Este artigo resulta de um estudo preliminar que aborda a temática do sucesso escolar, tendo em conta as dinâmicas de trabalho nas reuniões de ano e as concepções dos professores titulares de turma, relativamente a uma hipótese de trabalho que é, assunção do PCT como instrumento de trabalho mensal nas reuniões de ano. Um hipótese de trabalho que pode funcionar como forma preventiva do insucesso escolar.

O estudo preliminar antecede a investigação de doutoramento, intitulada “*Práticas de Diferenciação Curricular e Pedagogia Diferenciada no 1.º ciclo do Ensino Básico. Retenção e Sucesso Educativo – Realidades Vividas por alunos do 2.º ano de escolaridade no 1.º ciclo do Ensino Básico*”. O projecto de investigação pretende explorar duas realidades distintas, por um lado,

“os sistemas educativos [que] empregam estratégias de mudança ainda pouco eficazes, de modo que inúmeras reformas educativas permanecem cemitérios de boas ideias jamais postas em prática”.

Por outro lado,

“as imensas exigências das pedagogias diferenciadas são pouco realistas em relação à identidade, às atitudes, às competências e um grau de profissionalização que ainda não caracterizam a totalidade do corpo docente”.

(Perrenoud, 2000: 10)

O estudo preliminar surge da necessidade de reflectir sobre a seguinte situação: o peso institucional, como “obrigação” da planificação mensal por competências, ditas *essenciais*. Muitas vezes o seu verdadeiro sentido é distorcido, quando na realidade, segundo o *Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001: 11) “devem ser entendidas à luz dos princípios de diferenciação pedagógica, adequação e flexibilização, que estão subjacentes ao processo de reorganização curricular do ensino básico”. À planificação mensal são sempre acrescentados os conteúdos das diferentes áreas curriculares disciplinares, e durante um mês, o processo ensino-aprendizagem concretiza-se mediante essa planificação. E perguntamos, *o que é feito do Projecto Curricular de Turma? O PCT não deverá ser visto como “BI” da turma? Em muitas escolas, o PCT, é feito e avaliado em cada período, e pouco trabalhado como documento orientador da prática docente junto dos alunos. Assim, Podemos afirmar que houve um real processo de diferenciação, quer curricular quer pedagógica do processo ensino-aprendizagem do aluno?*

É dada a oportunidade à escola adequar o currículo ao seu contexto da turma. As reuniões de ano são espaços por excelência, importantes para execução das tarefas de articulação curricular, e promoção da cooperação entre os docentes que integram o grupo de professores. Um espaço propício para adequar o currículo aos interesses e necessidades específicas dos alunos, desenvolvendo as necessárias medidas de diversificação curricular e de adaptação às condições específicas da escola; analisar a oportunidade de adoptar medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e prevenir a exclusão; elaborar propostas de diversificação curricular em função da necessidade dos alunos.

Ao longo deste processo reflexivo, o “trabalho colaborativo” aparece como prática de intervenção/acção, junto dos professores do 1.º ciclo do Ensino Básico parece-nos ser uma base para a “construção do saber colectivo”, quer para o professor quer para os alunos, onde a “prática de ensinar, entendida como fazer aprender, assenta na organização de estratégias que possam responder à complexidade do processo que se quer activar no aluno, multiplicado pelos inúmeros alunos e suas diferenças” (Roldão, 2007: 28).

Deste modo, assumimos “trabalho colaborativo”, como sendo um

processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interacção dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração. Implica conceber estrategicamente a finalidade que orienta as tarefas (de ensino) e organizar adequadamente todos os dispositivos dentro do grupo que permitam (1) alcançar com mais sucesso o que se pretende, (...) (2) activar o mais possível as diferentes potencialidades de todos os participantes (...) de modo e envolvê-los e a garantir que a actividade produtiva não se limita a alguns, e ainda (3) ampliar o conhecimento construído por cada um pela introdução de elementos resultantes da interacção com todos os outros” (Roldão, 2007: 27).

A implementação desta dinâmica de trabalho permitirá ao professor titular de turma trabalhar de “forma confortável e competente o ensino diferenciado” (Tomlinson, 2008: 37). Este autor enumera uma série de capacidades que o professor desenvolve durante esse trabalho, poderá, a) organizar e centrar os currículos em informações, conhecimentos e capacidades essenciais; b) ver e reflectir sobre os indivíduos assim como sobre o grupo; c) descobrir diversos *insights* acerca dos indivíduos; d) dar voz aos alunos; e) pensar e usar o tempo de forma flexível; f) diagnosticar as necessidades dos alunos e desenvolver experiências educativas em resposta a diagnósticos.

Creio que, os professores ao desenvolverem tais capacidades estão “preparados para planificar e desenvolver um determinado currículo, por referência às características singulares do próprio ensino.” (Vilar, 1994: 57). Este conhecimento profundo do ensino permite “aprofundar o modo peculiar de gerar-criar o pensamento, o conhecimento, a acção e as atitudes de cada sujeito, que deverá saber (realaborar, aprender), querer assumir consciente e existencialmente a realidade sócio-histórica (pré e prospectiva) que lhes coube reconstruir e poder preparar dinamicamente a óptima capacidade dos sujeitos...” (Medina, 1990, cit. Vilar, 1994: 57).

Tratar-se-á, pois, de uma pedagogia que vá de encontro aos interesses e motivações de cada aluno, respeitando a sua individualidade e a sua personalidade, enquanto actores activos da comunidade educativa.

Numa lógica de projecto, os professores têm que ser sensíveis e abertos às características de cada aluno, de modo a proporcionar-lhes respostas diversificadas, para que todos consigam ter uma igualdade de oportunidades.

No plano da pedagogia diferenciada, Perrenoud (1995) chama atenção para o facto de que todas as formas de diferenciação concreta situam-se num “continuum entre a diferenciação espontânea e a diferenciação planeada” (Ferraz e outros, 1996: 44).

Este estudo preliminar adopta a diferenciação planeada como linha orientadora do “processo de gestão curricular no quadro de uma flexibilidade que procura encontrar respostas adequadas aos alunos e aos contextos concretos em que os professores trabalham diariamente” (Decreto-Lei, 6/2001). A diferenciação planeada inclui a planificação cuidada, a previsão de acontecimentos... face aos alunos com problemas singulares, em que o professor se esforça por identificar o problema, estudar soluções e pô-las em prática.

Segundo Tomlinson (2008: 10) olha para o ensino diferenciado como sendo um “agitar de águas”, uma acção

planeada de forma pró-activa pelo professor com o objectivo de ser suficiente sólida para abordar diferentes necessidades, em vez de resultar numa abordagem única para todos numa tentativa de ajustar os planos sempre que se tornar óbvio que as aulas não estão a resultar para alguns dos alunos para quem foram planeadas.

Sendo assim estamos perante a

assunção pelas escolas de uma maior capacidade de decisão relativamente ao desenvolvimento e gestão das diversas componentes do currículo e a uma maior articulação entre elas, bem como um acréscimo de responsabilidade na organização das ofertas educativas.

(Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro)

Para este estudo preliminar, e de acordo com a visão pró-activa do ensino diferenciado convoco a seguinte questão: *Como planear aulas diferenciadas...?* (Tomlinson (2008: 79-98). Este autor propõe: as aulas diferenciadas podem ser planeadas com base no “nível de preparação” ou, com base no “nível de interesse dos alunos”, ou ainda, no “perfil de aprendizagem” dos alunos².

As conclusões deste estudo serão apresentadas de acordo com estes três domínios e os objectivos propostos.

Objectivos

À enunciação dos objectivos deste estudo preliminar, presidiram os princípios orientadores da dinâmica de trabalho conhecida como trabalho colaborativo, enquanto proposta de trabalho em reuniões de ano; os princípios, as concepções que enformam as práticas de diferenciação curricular e pedagogia diferenciada no 1.º ciclo do Ensino Básico, e ainda, a organização e planificação do processo ensino-aprendizagem na sala de aula.

Os alvos do estudo foram professores do 1.º ciclo do Ensino Básico. O objectivo geral deste estudo é, conhecer as dinâmicas de trabalho nas reuniões de ano e as concepções dos professores titulares de turma e coordenadores de ano, relativamente a uma nova hipótese de trabalho que é, a assunção do projecto curricular de turma, enquanto instrumento de trabalho mensal nas reuniões de ano mensais. Estabelecemos como objectivos específicos:

- Identificar o(s) documento(s) regulador(es) da prática docente do professor do 1.º ciclo do Ensino Básico;
- Conhecer concepções de PCT;
- Conhecer concepções de diferenciação curricular e de pedagogia diferenciada;
- Identificar as dinâmicas de trabalho praticadas nas reuniões de ano;
- Relacionar as formas de organização e planificação do processo ensino-aprendizagem na sala de aula com as concepções de diferenciação curricular e pedagogia diferenciada;

Método

Amostra

Este trabalho aproxima-se de um estudo exploratório. Pretende caracterizar as práticas de ensino diferenciado no 1.º ciclo do Ensino Básico. Um tema, embora, já muito debatido, permanecem ainda algumas dúvidas, sobre o(s) documento(s) regulador(es) da prática docente do professor do 1.º ciclo do Ensino Básico e, as formas de organização e planificação do processo ensino-aprendizagem na sala de aula com as concepções de diferenciação curricular e pedagogia diferenciada;

A amostra é não-probabilística intencional. A amostra em estudo é composta por 25 professores do 1.º ciclo do Ensino Básico, provenientes de dois concelhos diferentes do Distrito do Porto.

Quadro 1 – Distribuição da amostra por idade, sexo e anos de serviço

idade	Sexo/anos de serviço									
	0 a 4 anos		5 a 10 anos		11 a 20 anos		21 a 30 anos		>30 anos	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
20 – 24 anos										
25 – 29 anos	Q	Z, AA								
30 – 34 anos		J	C, S, X, U	D, E, H, L, G						
35 – 39 anos				V		I				
40 – 44 anos						F, N		M		
45 – 49 anos								A, BB		
50 – 54 anos								R		O, P, T

Registam-se 19 professores do sexo feminino e 6 do sexo masculino. Verifica-se que, a maioria dos professores do sexo feminino (n=10) têm idades compreendidas entre os 30 e os 34 anos de idade, entre os 5 e os 10 anos de serviço. Apenas 1 tem entre 0 a 4 anos. Refira-se, ainda, que os restantes professores do sexo feminino têm idades compreendidas entre os 40 e os 44 anos (n=1), os 45 e os 49 anos (n=2) e os 50 e os 54 anos (n=1), entre os 21 e os 30 anos de serviço. Por sua vez, 3 com idades entre os 50 e os 54 anos de idade e mais 30 anos de serviço.

Instrumento

Para este estudo preliminar foi aplicado um inquérito por questionário aos professores titulares de turma.

O inquérito por questionário é composto por 12 questões e, aborda questões relativas ao número de alunos na turma (por anos de escolaridade, alunos com dificuldades de aprendizagem), cargos desempenhados na escola (coordenação de ano), concepção de reunião de ano e sua periodicidade, projecto curricular de turma, diferenciação curricular, pedagogia diferenciada e às práticas dentro da sala de aulas com os alunos. Termina com uma questão de opinião, onde os professores classificam numa escala de 1 a 5, o nível de pertinência do Trabalho de Projecto¹.

Na sua maioria, as questões que o compunham tinham um formato aberto, com excepções de três, que limitavam-se à recolha de dados referentes ao sexo e idade, ao tempo de serviço, a função desempenhada na escola, e o número de alunos por turma.

Procedimentos

O estudo preliminar teve início com a estruturação de um guião com as perguntas que pretendia fazer aos professores do 1.º ciclo do Ensino Básico. Este guião foi validado por professores do

1.º ciclo do Ensino Básico, com e sem a função de coordenação de ano, escolhidos de forma aleatória, não pertencentes ao grupo de professores que respondeu ao questionário. O guião foi alvo de alguns ajustes.

Numa 2.ª fase, e já com a autorização concedida pelos respectivos Conselhos Executivos, contactei os coordenadores de estabelecimento de ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico e, numa reunião foi explicado objectivo do estudo. Aos sujeitos do estudo foi solicitada a resposta sincera, já que o estudo serviria como documento principal, na concepção de uma proposta de trabalho a colocar em prática nas reuniões de ano, que visasse a reformulação mensal do PCT. Os dados recolhidos foram analisados através da análise de conteúdo. Por escassez de tempo não foi efectuada uma análise aos Projectos Curriculares de Turma, dos sujeitos que responderam ao inquérito.

Numa terceira fase foi explorada toda a informação recolhida. Em seguida os dados foram ordenados em grandes unidades de análise. Para isso, tive em linha de conta o enquadramento teórico, os objectivos da investigação e a natureza da investigação.

Na fase seguinte, a informação foi reorganizada e reduzida em função de categorias. As respostas dos sujeitos do estudo foram comparadas, criando tabelas para sintetizar as suas declarações.

Numa última fase partiu-se para uma leitura mais profunda da informação e à análise da mesma.

Apresentação e Discussão dos Resultados

Início a discussão dos dados obtidos neste estudo preliminar, por analisar a amostra global dos professores, quanto à idade, os anos de escolaridade e número de alunos na turma.

Quadro 2 – Idade do(a) professor(a), anos de escolaridade que lecciona e n.º de aluno na turma

Idade do Professor(a)	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano
20 – 24 anos				
25 – 29 anos	Z (17; 1) AA (6; 3)	AA (9; 2)	Q (1)	Q (17; 5)
30 – 34 anos	E (20; 3) U (19; 2) L (3)	U (1; 1) D (12; 2) L (18) J (14; 2)	S (19; 2) D (2) H (17) G (4) J (1; 1) X (1; 1)	C (20) G (9) X (19; 10)
35 – 39 anos		I (23; 2) V (20; 3)		
40 – 44 anos	B (17; 4)	M (24; 4) N (1; 1) A (21; 3)	N (22) A (1)	F (25)
45 – 49 anos			BB (25)	
50 – 54 anos	P (18)	P (2)	P (1) R (17; 3) T (1)	O (23; 2) R (3; 3) T (23)

Nota: o algarismo sublinhado corresponde ao número de alunos com dificuldades de aprendizagem (por ex.: (17; 1), dos 17 alunos, existe um com dificuldades de aprendizagem).

O quadro mostra que o número de alunos por turma oscila entre os 18 e os 25 alunos. O ano de escolaridade com maior número de alunos é o 2.º ano.

Este quadro mostra-nos que existem 4 turmas com mais do que um ano de escolaridade: 1 turma (L) do 1.º+2.º anos de escolaridade (3+18); 1 turma (P) do 1.º+2.º+3.º anos de escolaridade (18+2+1); 2 turmas (G e T) do 3.º+4.º anos de escolaridade (4+9; 1+23).

Existem ainda 4 turmas só com um ano de escolaridade: 2 turmas (BB e C) do 4.º ano de escolaridade compostas, uma por 25, e a outra por 20 alunos; 2 turmas (F e H) do 3.º ano de escolaridade compostas, uma por 25, e a outra por 17 alunos.

Seguem-se as turmas com mais do que um ano de escolaridade e com alunos sinalizados com dificuldades de aprendizagem, só num ano de escolaridade ou em ambos e turmas só com um ano de escolaridade e alunos com dificuldades de aprendizagem.

Quadro 3 – Turmas com mais do que um ano de escolaridade e alunos com dificuldades de aprendizagem

1.º ano/2.º ano		2.º ano/3.º ano		3.º ano/4.º ano	
Só num	Ambos	Só num	Ambas	Só num	Ambos
	AA (6; <u>3</u>)/(9; <u>2</u>) U (19; <u>2</u>)/(1; <u>1</u>)	D (12; <u>3</u>)/(2; <u>0</u>) N (1; <u>1</u>)/(22; <u>0</u>) A (21; <u>3</u>)/(1; <u>0</u>)	J (14; <u>2</u>)/(1; <u>1</u>)	X (1; <u>1</u>)/(19; <u>0</u>) Q (1;0)/17; <u>5</u>)	R (17; <u>3</u>)/(3; <u>3</u>)

Quadro 4 – Turmas só com um ano de escolaridade e alunos com dificuldades de aprendizagem

1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano
Z (17; <u>1</u>) E (20; <u>3</u>) B (17; <u>4</u>)	I (23; <u>7</u>) M (24; <u>4</u>) V (20; <u>3</u>)	S (19; <u>2</u>)	O (23; <u>2</u>)

Perante tanta diversidade e, aproveitando um pouco da minha experiência enquanto professor titular de turma e coordenador de ano, me questiono: *como é que o professor consegue contemplar um ensino diferenciado no seu PCT, e por sua vez, implementá-lo de uma forma eficaz e eficiente?* Mais uma vez reafirmo a minha posição, não basta somente planificar a sua prática mensalmente e discutir uma dificuldade, atrás da outra relativamente a um aluno, sem

que discuta com os seus pares estratégias diferenciadas, num clima de formação, dinamizado com trabalho colaborativo.

Achei pertinente cruzar informação relativa às concepções de reunião de ano dos professores, com a sua periodicidade e as concepções de projecto curricular de turma. Partimos da concepção de reunião de ano, enquanto espaço por excelência para discussão e reformulação mensal do mesmo, deixando de lado a velha prática ainda persistente nas nossas escolas, a planificação mensal das diferentes áreas curriculares disciplinares, sempre com base nos conteúdos.

Quadro 5 – Concepções de Reuniões de Ano

Concepções de Reunião de Ano	Professores
A. Espaço onde é lida a acta da reunião anterior, onde são discutidas as deliberações e informações dadas no Conselho Pedagógico, e ainda, se planificam todos os meses os “conteúdos” do Currículo Nacional das diferentes áreas curriculares disciplinares.	H, I, J, L
B. Espaço para a leitura da acta anterior, onde são discutidas as deliberações dadas no Conselho Pedagógico, e ainda, se reformula mensalmente o PCT, com diferenciação de estratégias de ensino e aprendizagem, tendo em conta, os diferentes níveis e ritmos de aprendizagem na turma.	B, C, D, E, F
C. Espaço onde é lida a acta da reunião anterior, onde são discutidas as deliberações e informações dadas no Conselho Pedagógico, e ainda, se planificam todos os meses os “conteúdos” do Currículo Nacional das diferentes áreas curriculares disciplinares, de acordo com os problemas específicos de cada turma (comportamento, ritmos e níveis de aprendizagem diferenciados).	M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V, X, Z, AA, BB

Dos sujeitos que compõem a amostra (n=25), 18 afirmaram ser importante que, a reunião de ano se realizasse apenas uma vez por mês. Os restantes estão distribuídos 1, duas vezes por mês e seis sempre que for necessário.

Olhando os dados do quadro de cima e comparando-os com os da periodicidade da reunião de ano verifica-se que, apesar da maioria dos professores manifestarem só uma vez por mês a realização da reunião de ano, mostram alguma abertura para a mudança de práticas, planificar “...de acordo com os problemas específicos de cada turma (comportamento, ritmos e níveis de aprendizagem diferenciados”, sem referir a reformulação do Projecto Curricular de Turma. Entretanto, pergunto: *Não serão apenas intenções? Como é que na planificação mensal se pode atender a tanta diversidade?* Apenas quatro professores é que optaram pela concepção que refere ser importante a reformulação do Projecto Curricular de Turma (Concepção B).

Os quadros que se seguem apresentam as concepções de Projecto Curricular de Turma dos professores e a classificação que os professores atribuíram aos domínios de reflexão, em reunião de ano, para a reformulação do PCT.

Verifica-se que os professores conhecem o que é um PCT e qual é o seu objectivo. Foi construída definição, a partir das representações dos professores que, melhor se aproxima da concepção assumida por este estudo. Nas palavras dos professores encontramos consistência na representação do que é um PCT e o seu objectivo. As opiniões dos professores estão cheias de intenções objectivas, e agora, como passá-las à prática? A definição que nos parece mais próxima da deste estudo é “documento onde se regista tudo o que é mais significativo da turma, se tenta articular os vários domínios do PCT, construído e adequado ao longo do ano (...) tendo em vista o sucesso educativo da turma [para] responder à diversidade da população [com o] objectivo, responder com sucesso à diversidade de todos os alunos, de forma a minimizar os seus problemas de aprendizagem, através da adequação da diferenciação e da flexibilidade do próprio currículo.”

Quadro 6 – Concepção de Projecto Curricular de Turma (PCT)

Concepções de PCT	Professores
“...documento onde se regista tudo o que é mais significativo da turma.” “...documento que gere e aglutina a filosofia pedagógica do agrupamento e respectivos objectivos educativos (PE, projecto educativo e PCA, projecto curricular de agrupamento) com os interesses e especificidades do grupo turma/alunos.” “...documento onde se tenta articular os vários domínios do PCT (...) com as aprendizagens definidas no currículo nacional (...) para o desenvolvimento e ritmo de aprendizagem de cada aluno.” “...documento orientador que analisa e avalia a turma para descobrir quais as competências e estratégias a desenvolver de forma mais adequada para o sucesso educativo de cada aluno.”	A, D, F, I, J
“...delinear o trabalho, realizado com os alunos (...) construído e adequado ao longo do ano (...) tendo em vista o sucesso educativo da turma.” “...ideia de que o currículo é algo aberto e dinâmico, que permita adequações específicas às realidades onde este é implementado.”	E, M, AA, H, N, O, P
“...responder à diversidade da população”, “ensino centrado no aluno”, “desenvolvimento de competências e autonomia.” “...conjunto de estratégias que tem como objectivo, responder com sucesso à diversidade de todos os alunos, de forma a minimizar os seus problemas de aprendizagem, através da adequação da diferenciação e da flexibilidade do próprio currículo.”	Z, T
“...guião de toda a prática pedagógica.” “...tudo aquilo que me proponho fazer ao longo de cada mês (...) tudo aquilo que pretendo alcançar.”	U, BB

Quadro 7 – Classificação dos domínios de reflexão para a reformulação do PCT (os mais classificados com 1...)

Domínios de reflexão	Classificação	Professores
Dificuldades de aprendizagem	1.º Lugar	B, G, J, L, N, O, T, U
Diferentes níveis de aprendizagem	2.º Lugar	E, L, M, N, O, P, BB
Competências	3.º Lugar	B, H, L, N, O, P, T,
Conteúdos	4.º Lugar	E, G, H, I, N, O, T
Ritmos de aprendizagem	5.º Lugar	E, I, L, N, O
Estratégias e actividades	6.º Lugar	J, N, O, U, AA

Quadro 8 – Concepção de Diferenciação Curricular

Concepções de Diferenciação Curricular	Professores
A. Reajustar os projectos curriculares de escola e de turma, nomeadamente quanto à selecção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos.	M, P, R, U, AA
B. Articular as aprendizagens nucleares definidas no currículo nacional com o projecto curricular de turma, através de uma avaliação integrada, como garantia de maior equidade social, para aproximar todos os resultados de aprendizagem pretendidos.	C, D, F, G, H, I, J, L, Z
C. Adequar o currículo nacional às necessidades educativas dos alunos, como garantia de maior equidade social, de acesso e sucesso educativo.	A, B, E, N, O, Q, T, V, X, BB

Quadro 9 – Concepção de Pedagogia Diferenciada

Concepções de Pedagogia Diferenciada	Professores
A. O professor intervém de forma rápida, junto dos alunos, de acordo com os seus ritmos de aprendizagem, esforços, entre outras situações.	L, AA
B. O professor elabora uma planificação cuidada, prevê acontecimentos... face a alunos com problemas singulares, e se esforça por identificar o problema, estudar soluções e pô-las em prática.	D, E, G, M, R
C. O professor elabora uma planificação cuidada, prevê acontecimentos... face a todos, os problemas dos alunos, quer comportamentais, quer de aprendizagem e se esforça por identificar o problema, estudar soluções e pô-las em prática.	A, B, C, F, H, I, J, N, O, P, Q, T, U, V, X, Z, BB

Verifica-se que os professores não têm uma opinião unânime quanto à concepção de diferenciação curricular. Os vários professores dividem-se pelas três concepções, atingindo um maior número de apoiantes (n=10), a concepção C, “adequar o currículo nacional às necessidades educativas dos alunos, como garantia de maior equidade social, de acesso e sucesso educativo.” Esta concepção reforça ideia veiculada no quadro n.º 7. Entre três a quatro professores apoiantes da concepção C, entenderam ser importante levar para as reuniões de ano,

as dificuldades de aprendizagem, os diferentes níveis de aprendizagem e as competências, enquanto domínios primordiais na reformulação do PCT.

Questionados sobre a concepção de pedagogia diferenciada, o quadro 9 mostra que 17 professores corroboram da mesma opinião (Concepção C). Fazem parte deste grupo, os 10 professores que compartilham da mesma concepção de diferenciação curricular.

Mais uma vez os professores evidenciam representações seguras e precisas acerca do PCT. Evidência que toma forma quando o discurso recai sobre a diferenciação curricular e a pedagogia diferenciada. Há uma intenção crescente à mudança e à inovação. No entanto, para isso, necessitam de ajuda, orientação quando planificação da prática docente na sala de aula (questão 10).

No entender da maioria dos professores, estão ainda divididas entre a planificação mensal e o PCT, pois referem ambas. Dos 25 professores que responderam ao inquérito, apenas sete disseram que baseavam a sua prática no PCT e na planificação mensal. Uma outra parte, esta em maior número, afirmou ser baseada no PCT.

Então,

Porque é que os professores continuam com a velha e continuada prática, nas reuniões de ano, de planificarem mensalmente as diferentes áreas curriculares disciplinares?

Esta questão leva-nos até à última questão do inquérito, “Debater o Projecto Curricular de Turma, mensalmente, em reunião de ano seria uma forma do(a) professor(a) trabalhar no sentido do sucesso educativo dos alunos?”

As respostas dos professores acrescentam pouca coisa ao que já foi dito, repetem-se e é recorrente encontrar nas suas respostas frases como estas,

“(…) debater as necessidades específicas dos alunos.”

“(…) debatido e reformulado ao longo do ano.”

“(…) podemos debater as dificuldades que vamos tendo ao longo do ano.”

“(…) debate do PCT como meio para justificar o trabalho docente por forma a combater a atitude negativa do aluno face à escola.”

Apenas dois professores se aproximam da apresentam sugestões que visam a optimização das reuniões de ano:

“(…) a partilha aumenta as possibilidades de solução pás as diferentes situações que possam surgir na sala de aula.”

Ou,

“Minimizar e categorizar os itens de discussão.”

Conclusões

Os dados apresentados neste estudo permitem concluir que os professores, embora tendo um conhecimento claro do que é um Projecto Curricular de Turma, ainda regulam a sua prática docente, através da planificação mensal. Uma planificação, segundo alguns professores, já estruturada no sentido de corresponder às diferentes dificuldades dos alunos. Uma planificação que, segundo alguns professores é efectuada com base nas dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Os professores revelam concepções de diferenciação curricular e pedagogia diferenciada baseadas num ensino diferenciado, planeado em primeiro lugar, com base no “nível de preparação”³, e depois, entre o “nível de interesse” e o “perfil de aprendizagem”.

Os professores concordam que é importante discutir em reunião de ano o PCT, mas para isso, é necessário nas escolas apostar em acções de formação na área da dinâmica de trabalho de grupo e do ensino diferenciado.

É evidente uma certa abertura para a mudança de práticas assentes na metodologia de projecto, pois a maioria dos professores afirma ser bastante pertinente reflectir sobre práticas, há a necessidade de repensar novas práticas que permitam a concretização do direito à igualdade de oportunidades, quer de conhecimentos, quer de tratamento.

Notas:

¹ O autor resume estes três domínios da seguinte forma, “(...) os alunos aprendem melhor se as tarefas corresponderem ao nível das suas capacidades e de compreensão sobre um determinado tema (preparação), se despertarem a sua curiosidade ou paixão (interesse) e se os encorajarem a trabalhar da sua maneira preferida (perfil de aprendizagem).

² Foi apresentado o seguinte texto: “Os Projectos são, ainda uma parte importante das actividades da sala de aula, mas ocasionalmente se sente a falta de um espaço de reflexão que impeça que caia na inércia didáctica e que evite transformar em rotineiro o que, a princípio, se apresenta como um processo criativo e de formação do próprio professor.” (Hernández & Ventura, 1998:10).

³ Segundo os dados fornecidos pelos professores, estes estabelecem como lugares de cimeira as dificuldades de aprendizagem, os diferentes níveis de aprendizagem e as competências, considerados domínios de reflexão para a reformulação do PCT.

Referências Bibliográficas

Ferraz, M.^a J. e outros (1996). Pensar a Avaliação, Melhorar a aprendizagem. In, Boal, M.^a E.; Hespanha, M.^a C.; Neves, M. B. (1996). *Educação para Todos. Para uma Pedagogia Diferenciada*. Caderno PEPT 2000, pp. 43-45. Lisboa: ME.

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

Perrenoud, Ph. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre, Artmed Editora.

Roldão, M.^a C. (2007). Trabalho Colaborativo de Professores. In, *Noesis N.º 71, Outubro/Dezembro*, pp. 24-29.

Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.

Vilar, A. M. (1994). *Currículo e Ensino. Para uma prática teórica*. Porto: Edições ASA.

Referência Legislativa

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, Reorganização Curricular do Ensino Básico.