

ESTRATÉGIAS DE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA E O SEU CONTRIBUTO PARA A INCLUSÃO DE FORMANDOS: PERCEÇÕES DE FORMADORES MOÇAMBICANOS

PEDAGOGICAL DIFFERENTIATION STRATEGIES AND THEIR CONTRIBUTION TO THE INCLUSION OF TRAINEES: PERCEPTIONS OF MOZAMBICAN TRAINERS

Anastácio Miquitaio Monteiro¹

Cristiana Pizarro Madureira²

RESUMO: Este estudo visa identificar as estratégias da diferenciação pedagógica (DP) e o seu contributo para a inclusão de formandos, nos Institutos Comercial Mártires de Wiriyamu e Industrial de Matundo, em Tete, Moçambique, segundo as percepções dos formadores. Trata-se de um estudo descritivo com abordagem quantitativa, onde se aplicou o inquérito por questionário a 58 formadores. Utilizou-se uma escala de *Likert* de cinco pontos. Quanto às técnicas de tratamento de dados, realizou-se uma análise descritiva para caracterizar o grupo-alvo e calculou-se as comunalidades para identificar as variáveis que contribuem de forma positiva e negativa para a inclusão dos formandos. No que concerne ao contributo positivo, os resultados revelaram que 85,2% dos formadores privilegiam estratégia de aprendizagem cooperativa, 80,8% dos formadores disseram que priorizam os recursos de ensino apropriados, que ajudam a despertar atenção e interesse dos formandos e 84,0% afirmaram que a diferenciação pedagógica contribui para a inclusão dos formandos. Enquanto o contributo negativo foi caracterizado pela não implementação de estratégia da DP, devido à insuficiência de recursos didáticos/materiais de ensino 83,1%, a extensão dos conteúdos no plano temático não permite a prática da DP 86,0% e a aplicação dos mesmos instrumentos de avaliação para todos os formandos 83,6%. Em conclusão, apesar da dinâmica das estratégias implementadas pelos formadores destaca-se que fatores como a insuficiência de recursos didáticos/materiais de ensino, aplicação dos mesmos instrumentos de avaliação e a extensão dos conteúdos no plano temático, não permitem a prática de diferenciação pedagógica.

1445

Palavras-Chave: Diferenciação Pedagógica. Inclusão Escolar. Formação.

ABSTRACT: This study aims to identify the strategies of pedagogical differentiation (PD) and their contribution to the inclusion of trainees at the Mártires de Wiriyamu Commercial Institute and the Matundo Industrial Institute in Tete, Mozambique, according to the perceptions of trainers. This is a descriptive study with a quantitative approach, in which a questionnaire survey was applied to 58 trainers. A five-point Likert scale was used. Regarding the data processing techniques, a descriptive analysis was carried out to characterize the target group and commonalities were calculated to identify the variables that contribute positively and negatively to the inclusion of trainees. Regarding the positive contribution, the results revealed that 85.2% of the trainers favored the cooperative learning strategy, 80.8% of the trainers said that they prioritized appropriate teaching resources, which help to arouse the attention and interest of trainees, and 84.0% stated that pedagogical differentiation contributes to the inclusion of trainees. While the negative contribution was characterized by the non-implementation of the DP strategy, due to the insufficiency of teaching resources/materials (83.1%), the extension of the contents in the thematic plan does not allow the practice of DP (86.0%) and the application of the same assessment instruments for all trainees (83.6%). In conclusion, despite the dynamics of the strategies implemented by the trainers, it is assumed that the insufficiency of teaching resources/materials, application of the same assessment instruments and the extension of the contents in the thematic plan, which do not allow the practice of pedagogical differentiation for inclusion, stand out as a negative factor.

Keywords: Pedagogical Differentiation. School Inclusion. Formation.

¹Mestre em Saúde Pública: Especialização em Planificação, Gestão e Informação de Saúde. Universidade Zambeze, Sofala, Moçambique. Doutorando em Ciências da Educação - Área de Especialização em Educação Inclusiva e Pedagogia Diferenciada. Universidade Jean Piaget de Moçambique (UNIPIAGET), Beira, Sofala, Moçambique. ORCID: 0009-0003-3299-4126.

²ESECS, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal, Doutora em Ciências da Educação, Mestre em Educação: Sociologia da Educação e Políticas Educativas e Licenciada em Educação. <https://orcid.org/0000-0002-2167-849X>.

INTRODUÇÃO

Como é sobejamente sabido e consensual entre estudiosos da educação, a educação é um instrumento fundamental que garante o desenvolvimento de todas as nações e permite a formação e construção dos indivíduos com um saber ser, estar, fazer e conviver na sociedade (Delors et al., 2012). Paradoxalmente, UNESCO (2022) reconhece que apesar da expansão de acesso a educação em todo o mundo, as exclusões à educação de qualidade e a discriminação relacionada a gênero, raça, etnia, língua, cultura e formas de conhecimento continuam no mundo. Esses e outros aspetos podem contribuir para que a aprendizagem formal não possa atender às necessidades e às aspirações de estudantes.

É neste âmbito que o sistema educativo moçambicano tem vindo a refletir sobre a relevância da inclusão para responder às necessidades e às aspirações da comunidade estudantil, conforme plasmado na Constituição da República de Moçambique, na *Lei n.º 18* (2018) com fundamentos nos princípios da Declaração de Salamanca de 1994, que defende a educação, formação e desenvolvimento humano equilibrado e inclusivo em qualquer instituição de ensino. Com essa ideia, Pinto (2015) salienta que a reforma no Ensino Técnico-Profissional (ETP) reflete também o compromisso assumido pelo Governo moçambicano que defende “a Educação para Todos”.

No entanto, esta nova abordagem da educação gerou novos desafios em relação ao desenvolvimento das práticas pedagógicas que pouco se sabe sobre como estão a ser efetuadas na sala de aula, nos Institutos em estudo, com o propósito de promover a inclusão de formandos, como bem disse UNESCO (2022), a pedagogia deve permitir o envolvimento dos estudantes no processo educativo e apoiá-los “a desenvolver as habilidades para serem inclusivos e apreciarem a dignidade de todas as outras pessoas. A pedagogia sem inclusão enfraquece a educação como um bem comum e impossibilita o alcance de um mundo em que a dignidade e os direitos humanos de todos sejam respeitados” (p.51).

Mas Adriano e Aliante (2021) destacam algumas barreiras no processo de ensino como o fraco conhecimento dos professores sobre a diferenciação pedagógica, a insuficiência dos recursos financeiros, materiais e humanos para a materialização da inclusão e a falta de acompanhamento por parte da direção da escola. Entretanto, na mesma linha de pensamento e, olhando para os problemas, segundo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano

(2019), aponta os desafios enfrentados pelo subsector do ETP, como escassez de vagas; a fraca qualidade da educação, provocada pelos formadores insuficientemente qualificados; as barreiras sócio-culturais; escassez de recursos didáticos e materiais em comparação com o sistema geral de educação; currículos sobrecarregados com matérias escolares. Como consequência, regista-se a baixa qualidade de formação, refletidos pela alta taxa de repetência, com 45% em alguns níveis e abandono, entre 15-20%, anualmente.

É neste contexto que se pretende refletir sobre estratégias da diferenciação pedagógica, seu contributo para a inclusão de formandos, segundo as perceções dos formadores e também em que medida as estratégias de diferenciação pedagógica (DP) pode contribuir para a inclusão, nos Institutos Comercial Mártires de Wiriyamu e Industrial de Matundo, ambos públicos e localizados na Província e Cidade de Tete, em Moçambique.

A diferenciação pedagógica é um procedimento que permite a construção de saberes, de competências, dando oportunidades de participação a todos formandos independentemente das suas características. É com base nestas palavras, Tomlinson (2008) diz que atualmente as escolas se interessam pelo ensino diferenciado porque os alunos não são idênticos. Pois existem alunos com diversas características, como por exemplo défice de atenção, capacidades e níveis de compreensão elevados, dificuldades de aprendizagem, culturas diversas. Por isso, os alunos podem aprender de maneiras diferentes segundo os seus estilos de aprendizagem.

Mas, para a melhoria da qualidade do ensino nestes Institutos é fundamental que os documentos normativos do Sistema Nacional de Educação em Moçambique respondam às necessidades dos formandos e que as práticas pedagógicas dos formadores sejam inovadoras, conforme referem os autores alistados, para que possam promover a inclusão e sucesso escolar de todos, Portanto, este artigo visa identificar os contributos negativo e positivo da diferenciação pedagógica para a inclusão dos formandos, assumido variados desafios enfrentados pelos formadores nestes Institutos.

1. Diferenciação pedagógica

A diferenciação é vista como uma mudança, transformação de processos. Mas no âmbito pedagógico, Perrenoud (2000) refere que “a diferenciação é um valor progressista; fala-se de *discriminação positiva*, de apoio integrado, de educação compensadora” (p.26). Segundo Gomes (2011), pedagogia diferenciada é um procedimento que aplica “um conjunto diversificado de

meios e de processos de ensino e de aprendizagem, a fim de permitir a alunos de idades, de aptidões, de comportamentos, de *savoir-faire* heterogéneos, mas agrupados na mesma turma, atingir por vias diferentes objectivos comuns” (p.146).

Paralelamente, em Portugal, para Direção-Geral da Educação (2018), a diferenciação pedagógica é considerada como um pressuposto que compõe uma ação pedagógica onde todos os alunos desenvolvem as diferentes tarefas de aprendizagem (diferentes: objetivos, conteúdos, recursos, tempo, condições e apoios que são disponibilizados durante a realização das tarefas). Na opinião dos autores, a DP pressupõe a aplicação de métodos, a criação de condições de aprendizagem e o respeito pela diversidade escolar.

Igualmente, Tomlinson (2008) acrescenta que “uma sala de aulas com o ensino diferenciado proporciona diferentes formas de apreender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz” (p.13).

Neste sentido, fica claro que a DP não é um modelo educativo fácil para a sua aplicação, implementação, pois requer a formação, a compreensão, a aceitação por parte dos formadores como mediadores e gestores de todo o processo educativo na sala de aulas, utilizando a metodologia inovadora que possa permitir o desenvolvimento das competências dos formandos sem ou com dificuldades de aprendizagem.

Com essa reflexão, Cabral e Alves (2018) concordam que a prática de trabalho docente com enfoque individualista, considerado modelo pedagógico tradicional coloca diversas limitações ao desenvolvimento de modelos pedagógicos inovadores que mais promovem as aprendizagens de todos os alunos independentemente das diferenças. Esteves (2017) acrescenta que o ato pedagógico tradicional sempre colocou limitações porque os contextos escolares caracterizam-se pela heterogeneidade. A nível dos processos educativos, não tem sido fácil lidar com a diversidade, tais como socioeconómica, sociocultural, de experiências de vida e de projetos pessoais, de capacidades cognitivas e de atitudes e emoções dos alunos. Pois, construir as escolas inclusivas, onde as diferenças sejam reconhecidas, tornou-se um grande desafio na perspetiva de uma democratização do sucesso escolar.

Nesta perspetiva, UNESCO (2022) relembra que é importante distinguir a “diferenciação pedagógica”, que atende às diferenças dentro de um espaço comum, da “aprendizagem hiperpersonalizada” (...) Nossas diferenças devem ser sintetizadas em uma

maior compreensão mútua (pp.51-52). Na linha do reforço da ideia em análise, Braga (2024) salienta que é necessário que “os professores ajudem cada aluno a desenvolver competências de pensamento complexo e capacidades de nível superior como criatividade, colaboração, pensamento crítico e resolução de problemas” (p. 69). Pela mesma altura, Baptista (2019) defende que “cabe ao professor a tarefa de ajudar a renovar criativamente esse mundo, atuando de modo que cada aluno possa aprender a dar conteúdo humano à sua liberdade” (p. 25).

Por outro lado, Tomlinson (2008) destaca que o principal contributo do ensino diferenciado é de elevar as capacidades dos alunos de modo a obter melhores resultados escolares. Neste sentido, a diferenciação pedagógica apareceu principalmente para assegurar o ensino, combater a exclusão e o abandono escolar. Posição similar é, também, adotada por Coelho (2010) ao acrescentar que a diferenciação pedagógica tem enorme contributo para o sujeito aprendente, pois permite-lhe partilhar o mesmo currículo com outros alunos, alcançar objetivos propostos, adquirir conhecimentos, habilidades e atitudes (competências). Ainda Tomlinson (2008) revela que “numa sala de aulas onde exista um ensino diferenciado, os pontos em comum são reconhecidos e desenvolvidos e as diferenças tornam-se igualmente elementos importantes do ensino e da aprendizagem” (p13).

Olhando nas ideias dos autores, pode-se afirmar que no ensino diferenciado, geralmente, as atividades são diversificadas para que os formandos possam conseguir informações, refletir sobre ideias e expressar sobre os conhecimentos apreendidos, como reforça Kakinda (2017), as estratégias de diferenciação pedagógica constituem a regulação particularizada dos processos e percursos de aprendizagem, privilegiando a seleção de métodos de ensino alinhados aos estilos de aprendizagem de cada aluno e em situação de grupo. Deste modo, exige-se do professor a capacidade de diversificar atividades que contemplem os alunos individual ou coletivamente, não se esquecendo a organização do espaço, do tempo e dos materiais.

A DP como estratégia inovadora usada no processo de ensino pode facilitar a aprendizagem, diagnosticar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos formandos e permitir que haja cultura de respeito a diversidade na sala de aula. Da análise feita, UNESCO (2022) concorda que a pedagogia de cooperação e da solidariedade deve se basear em uma educação inclusiva e intercultural que pode “reparar todas as formas de discriminação e segregação no acesso, incluindo crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, e

aqueles que enfrentam a intolerância baseada em raça, identidade de gênero, classe, deficiência, religião ou nacionalidade” (p.51). A UNESCO diz que, ela se baseia no respeito à diversidade, na justiça e não a discriminação, exigindo que a aprendizagem seja participativa e criando problemas.

No mesmo diapasão, Leão et al. (2018) acrescentam que “ao professor contemporâneo compete relacionar os conteúdos e estratégias que melhor se adequem ao contexto dos estudantes para os quais essas serão desenvolvidas” (p.9). Por isto, Freire (1981) insiste, dizendo que “a educação para a “domesticação” é um ato de transferência de “conhecimento”, enquanto a educação para a libertação é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade” (pp.73-74). Para fundamentar a última opinião, Braga (2024) reafirma que esta maneira de trabalhar na sala de aula “trata-se de valorizar a pedagogia - compreender os alunos, acreditar no seu sucesso, perceber as suas necessidades e ajudá-los a aprender, garantindo a todos igual oportunidade de aprendizagem - e de encorajar a motivação centrada na aprendizagem, que se consegue mais através da atitude” (p. 60).

Sob este fundamento, Madureira (2024) diz que o melhor caminho, estratégia para o alcance dos objetivos é através do exercício de um “trabalho colaborativo e cooperativo entre os diferentes agentes educativos, através do desenvolvimento de relações pedagógicas centradas na pedagogia da proximidade humana entre professores e alunos, alunos e os seus pares, com as respetivas famílias e as comunidades locais” (pp. 40-41).

Os conteúdos são necessários para a instrução dos formandos. Neste âmbito, Tomlinson (2008) defende que os conteúdos são “o que queremos que os alunos aprendam” (p.117). Certamente, aprendizagem pode ocorrer com base nos conteúdos. Assim, compete ao professor durante a planificação organizar e selecionar os conteúdos a serem ministrados na sala de aula. A verdade é que, esta afirmação encontra o seu fundamento no facto de Franco (2012) assumir que “a seleção de conteúdos e práticas conexas sejam cada vez mais ampliada e quantitativamente diferenciadas, de forma que o ensino seja cada vez mais ensino/leitura do mundo e cada vez menos ensino /informações do mundo” (p.171). Reforçando Bonança et al. (2023) sabe-se que os alunos aprendem de diferentes maneiras, por isso o docente necessita de adaptar alternativas de representação da informação.

É nesta linha de ideias, Clérigo et al. (2017) dizem que os professores podem realizar a

diferenciação tendo em conta os conteúdos, processos e produtos e deve ser feita de acordo com a receptividade, interesses e perfis de aprendizagem. Pois, esta ação pode acontecer através de estratégias de gestão pedagógica e de dispositivos didáticos adequados.

Tomlinson (2008) sustenta que, na sala de aula, os professores devem trabalhar com três componentes curriculares:

- Conteúdos - são informações que os alunos aprendem;
- Processo - a forma como os alunos assimilam as ideias e a informação ensinada;
- Produto - a forma como os alunos demonstram o que aprenderam (competências).

Neste âmbito, os componentes são considerados necessários para o ensino diferenciado, pois podem favorecer o desenvolvimento de competências de todos formandos, com ou sem dificuldades de aprendizagem. Por esta razão, Ott (2012) confessa e orienta que “o conteúdo deveria ser atraente para envolver o aluno na solução” durante a realização das atividades/tarefas” (p.67). Por isso, Bonança et al. (2023) aconselham que a seleção das tarefas, durante o percurso escolar, deve ser criteriosa para permitir conceber oportunidades a todos os alunos, proporcionando desta forma a sua participação e a flexibilização na realização da atividade.

Face aos pressupostos relatados, Coelho (2010) enfatiza que o professor pode e deve selecionar os conteúdos de aprendizagem, respeitando a sua importância, o contexto educativo, as necessidades, as características e estilos de aprendizagem dos seus alunos. Mas para a sua administração na sala de aula sempre foi necessário a utilização dos métodos que são caminhos que ajudam ao alcance dos objetivos preconizados, como bem disse Gomes (2011) para além da seleção dos conteúdos a trabalhar na sala de aula, o professor deve selecionar os métodos adequados que possam contribuir para a prática da pedagogia diferenciada, alterando as técnicas de proferir os conteúdos, os materiais educativos usados e a aplicação de recursos e informações de todos intervenientes do processo de ensino aprendizagem.

Por esta razão, a UNESCO (2022) defende que “o ensino envolve trabalho em grupo, ao mesmo tempo em que envolve as necessidades e capacidades únicas de cada estudante” (p.78). Por outro lado, Morin (2002) adverte que não basta olhar simplesmente nos métodos, é preciso repensar nos recursos materiais e recursos de ensino, e outras condições para o desenvolvimento de aptidão natural da inteligência humana. Portanto, a falta de condições de trabalho pode dificultar a implementação de DP para permitir a inclusão de formandos no ETP.

2. Inclusão escolar

A inclusão escolar significa aceitar, valorizar, reconhecer as diferenças, permitir que todos formandos aprendam juntos num ambiente saudável. Para UNESCO (2020), a inclusão na educação é garantir que todos os alunos sejam valorizados e respeitados, na qual possam desfrutar de um autêntico sentimento de pertencimento. Assim, a UNESCO refere que as principais barreiras para a inclusão na educação ou na participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem é não admitir que ela seja possível e desejável. Os mecanismos de exclusão no mundo têm sido os mesmos, em relação a gênero, local de residência, riqueza, deficiência, etnia, língua, migração, deslocamento, orientação sexual, reclusão, religião ou outras crenças e atitudes.

Igualmente UNESCO (2022) acrescenta que a pobreza é um fator que reforça as disparidades no acesso a oportunidades educacionais, abandono escolar e a discriminação que leva à exclusão educacional de estudantes devido a sua deficiência, etnia, língua e localização geográfica. Por isso, Bonança et al. (2023) afirmam que para inclusão efetiva requer o desenvolvimento de novas práticas e metodologias diferenciadas, de modo a eliminar as barreiras à aprendizagem de todos e de cada um dos alunos.

1452

Com base nestas opiniões, a inclusão na educação é um processo contínuo que precisa de uma reflexão profícua, sobretudo no ETP.

3. METODOLOGIA

Tratou-se de uma pesquisa descritiva e observacional de abordagem quantitativa que discutiu sobre estratégias da diferenciação pedagógica, seu contributo para a inclusão de formandos, a amostra foi não probabilista, utilizou-se a técnica de bola de neve. Foram inquiridos 59 formadores, dos quais 58 responderam devidamente o inquérito por questionário que foi validado pelos formadores, pois não demonstraram dificuldades na compreensão e na resposta das perguntas fechadas, obedecendo uma escala de Likert de cinco pontos desde discordo completamente até concordo completamente. As perguntas foram elaboradas atendendo as várias referências bibliógrafas sobre a diferenciação pedagógica para inclusão dos formandos. Para tal, dividiu-se o inquérito por questionário em dois eixos à saber: Noção sobre a DP para inclusão e Estratégia de DP para inclusão, o primeiro foi constituído pelas perguntas

relacionadas a DP, inclusão escolar e dificuldades de aprendizagem o segundo por planos/objetivos, conteúdos, métodos, recursos didáticos/materiais, atividades a realizar, avaliação, organização do ambiente escolar e os constrangimentos.

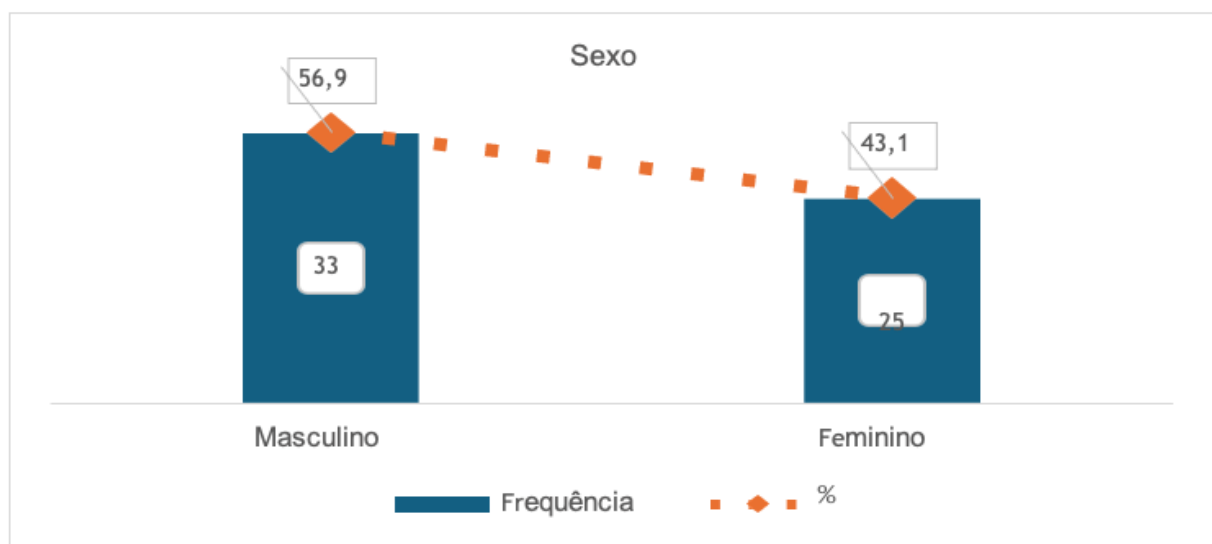
Quanto a análise dos dados, usou-se frequências simples para variáveis categóricas, análise descritiva para variáveis quantitativas discretas. Por outro lado, foram identificadas as variáveis (as estratégias da diferenciação pedagógica) que mais contribuíram para a inclusão de formandos, no sentido negativo e positivo, usando as comunalidades da técnica de análise em fatores. Interpretou-se os dados, tendo como base o referencial teórico. Portando, este estudo teve em conta as questões éticas, (Duque & Calheiros, 2017).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi importante primeiro caracterizar o grupo-alvo do ponto de vista do género, idade, habilitações académicas, tempo de serviço profissional, especialização na área das Necessidades Educativas Especiais, formação psicopedagógica, se possui formandos com dificuldades de aprendizagem e o referido número de formandos com dificuldades. Assim, neste estudo preencheram questionários 58 formadores.

Figura 1

Gráfico sobre sexo



Fonte: Dados da pesquisa

Os resultados da Figura 1 indicaram que, 56,9% dos formadores são homens e 43,1% dos inquiridos são mulheres. Assim, segundo os resultados parece que as mulheres continuam a ser um número reduzido no

Tabela 1

Idade, habilitações académicas, tempo de serviço profissional, especialização na área das necessidades educativas especiais, situação profissional, formação psicopedagógica, formandos com dificuldades de aprendizagem

Caracterização dos Formadores	Categorias	Frequência	%
Idade	25-34	31	53,4
	35-44	19	32,8
	Mais de 45 anos	8	13,8
Habilitações académicas	Licenciado	55	94,8
	Mestrado	1	1,7
	Técnico medio especializado	2	3,4
Tempo de serviço profissional em anos	5-10	31	53,4
	10-15	15	25,9
	15-20	10	17,2
	Mais de 20 anos	2	3,4
Especialização na área das Necessidades Educativas Especiais	Não	57	98,3
	Sim	1	1,7
Situação Profissional	Nomeação definitiva	47	81,0
	Nomeação provisoria	11	19,0
Formação psicopedagógica	Com formação	53	91,4
	Sem formação	5	8,6
Possui formandos com dificuldades de aprendizagem	Não	40	69,0
	Sim	18	31,0
Número de formandos	De 0 a 5 formandos	57	98,3
	De 6 a 10 formandos	1	1,7
	Total	58	100,0

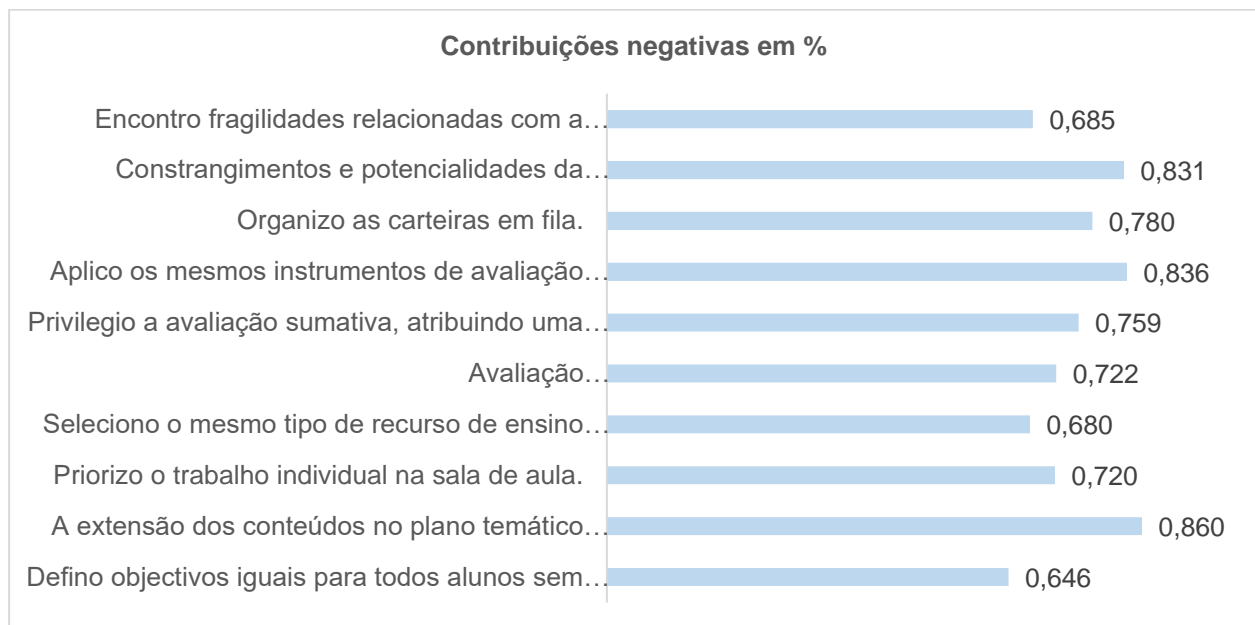
Fonte: Dados da pesquisa

No que diz respeito as idades, os dados da Tabela 1 revelaram que 53,4% dos formadores possuem a idade compreendida entre 25-34 anos, 94,8% inquiridos são licenciados, 53,4% formadores têm o tempo de serviço entre 5 a 10 anos, 98,3% inquiridos não possuem especialização na área das Necessidades Educativas Especiais (EDUCAÇÃO INCLUSIVA), 81% formadores têm nomeação definitiva, 91,4% inquiridos possuem formação psicopedagógica. No que tange ao número de formandos que possuem dificuldades de aprendizagem, 69% dos formadores afirmaram que não têm formandos dessa natureza e eles variam em cada turma, entre 0 a 5 formandos. Apesar de a maioria dos formadores possuir o

nível de licenciatura, a questão de especialização na área da Educação Inclusiva é fundamental para permitir que haja atendimento adequado aos formandos.

Figura 2:

Contributo negativo de estratégias da diferenciação pedagógica para a inclusão de formandos



Fonte: Dados da pesquisa

Com o propósito de identificar as variáveis que contribuem de forma negativa para a inclusão dos formandos, é importante destacar que essas variáveis apresentaram uma contribuição superior a 60%. No entanto, os dados da Figura 2 indicaram as variáveis que contribuiriam negativamente para a inclusão dos formandos, nomeadamente: a definição de objetivos iguais para todos os formandos sem exceção (64,6%), a priorização do trabalho individual na sala de aula (72,0%), a seleção do mesmo tipo de recurso de ensino para todos os formandos, independentemente das suas características (68,0%), a priorização da avaliação diagnóstica no início ou em cada unidade temática (72,2%), a priorização da avaliação sumativa, atribuindo uma nota final ao formando (75,9%), a organização rígida das carteiras em fila (78,0%), e as fragilidades relacionadas com a gestão do espaço e do tempo na sala de aula (68,5%).

Outrossim, as variáveis que mais contribuem negativamente foram a não implementação de estratégia da DP, devido à insuficiência de recursos didáticos/materiais de ensino (83,1%), a extensão dos conteúdos no plano temático não permite a prática de DP

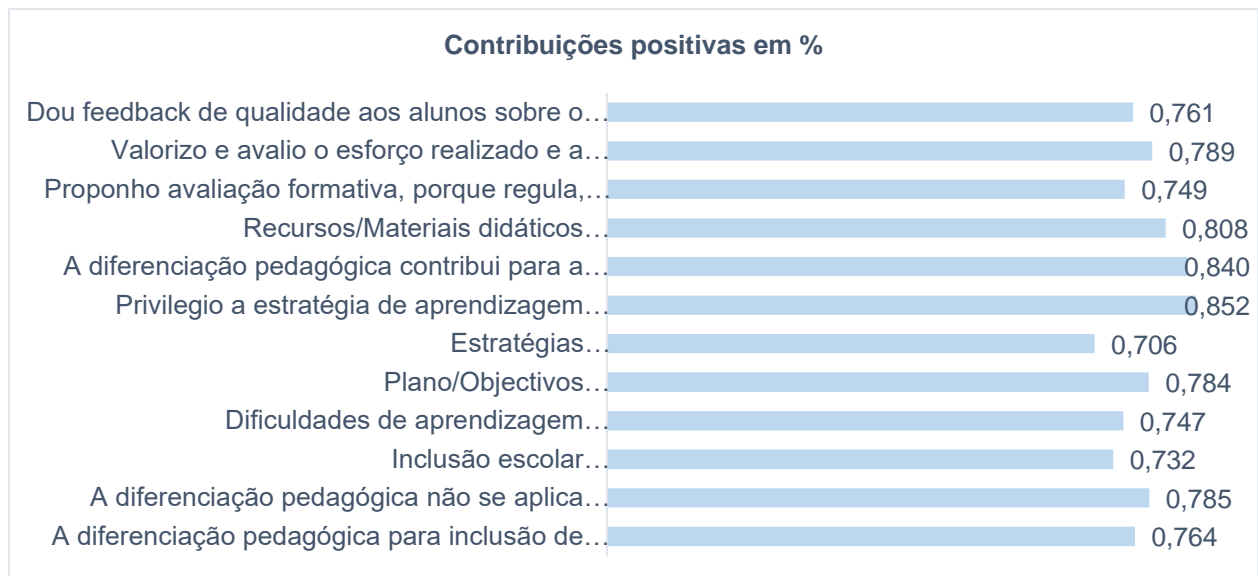
(86,0%) e a aplicação dos mesmos instrumentos de avaliação para todos os formandos (83,6%).

Deste modo, Morin (2002) adverte que não basta olhar simplesmente nos métodos, é preciso repensar nos recursos materiais e recursos de ensino, e outras condições para o desenvolvimento de aptidão natural da inteligência humana. Também Kakinda (2017) destaca que as estratégias de diferenciação pedagógica exigem a seleção de métodos de ensino alinhados aos estilos de aprendizagem de cada aluno, tanto individualmente quanto em grupo. Esta afirmação enfatiza a necessidade de meios adequados para alcançar a diferenciação para a inclusão. No entanto, os resultados ressaltam a insuficiência desses meios como um fator negativo, consolidando assim as ideias de Morin e Kakinda.

Por outro lado, Coelho (2010) afirma que o professor pode e deve selecionar os conteúdos de aprendizagem, respeitando sua importância, o contexto educativo, as necessidades, as características e os estilos de aprendizagem dos seus alunos, bem como a sua extensão. Nesse contexto, os resultados mostraram que a extensão dos conteúdos no plano temático pode contribuir negativamente para a DP e, conseqüentemente, para a inclusão, reforçando as ideias de Coelho.

Figura 3:

Contributo positivo de estratégias da diferenciação pedagógica para a inclusão de formandos



Fonte: Dados da pesquisa

Com o intuito de identificar as variáveis que contribuiriam de forma positiva para a inclusão dos formandos, os dados da Figura 3 ilustraram as contribuições das seguintes

variáveis: percepções sobre DP para inclusão de formandos (76,4%), a DP não se aplica somente aos formandos que demonstram dificuldades de aprendizagem, mas também envolve aqueles que apresentam alto rendimento escolar (78,5%), a inclusão escolar significa aceitar e respeitar a diversidade e as diferenças, beneficiando todos os formandos que frequentam o espaço ou recinto escolar (73,2%), as dificuldades de aprendizagem são formas pelas quais um indivíduo processa a informação, derivando das suas capacidades e podendo manifestar-se na fala, leitura, escrita e resolução de problemas (74,7%), o planifica-se as aulas e o compartilha-se os objetivos com os formandos, para que eles saibam as tarefas a serem realizadas na sala de aula (78,4%), a escola desenha as estratégias de diferenciação pedagógica por forma a incluir os formandos com dificuldades de aprendizagem (70,6%), a sugestão da avaliação formativa, porque regula, verifica e promove a qualidade do ensino-aprendizagem (74,9%), a valorização e avaliação do esforço realizado e da participação dos formandos nas atividades (78,9%) e a distribuição de feedback de qualidade aos formandos sobre o seu desempenho (76,1%).

Além disso, observou-se que as variáveis que mais contribuíram para essa inclusão foram a estratégia de aprendizagem cooperativa, que proporciona o desenvolvimento de boas relações interpessoais positivas, a priorização de recursos de ensino apropriados, que ajudam a despertar atenção e interesse dos formandos e a noção sobre a DP, pois pode contribuir para a inclusão dos formandos, eliminando as barreiras e respondendo às necessidades e interesses de cada um, permitindo que todos tenham a oportunidade de crescer intelectualmente, com pesos de 85,2%, 80,8% e 84,0%, respectivamente.

Esta posição de aprendizagem cooperativa é corroborada por UNESCO (2022) onde defende que “o ensino envolve trabalho em grupo, ao mesmo tempo em que envolve as necessidades e capacidades únicas de cada estudante” (p.78). Para Madureira (2024), o melhor caminho e estratégia para alcançar os objetivos é através do exercício de um “trabalho colaborativo e cooperativo entre os diferentes agentes educativos, através do desenvolvimento de relações pedagógicas centradas na pedagogia da proximidade humana entre professores e alunos, alunos e seus pares, com as respectivas famílias e as comunidades locais” (pp. 40-41). Esta afirmação reforça as percepções dos formadores sobre o contributo positivo da diferenciação pedagógica para a inclusão encontrado no estudo, mostrando que os resultados estão alinhados com as novas tendências de implementação de estratégias de DP por Madureira e UNESCO.

CONCLUSÃO

A diferenciação pedagógica para a inclusão dos formandos continua a ser um grande desafio em países subdesenvolvidos, sobretudo em Moçambique. Isso deve-se às complexas ações de planificação, à insuficiência de recursos didáticos/materiais de ensino, às estratégias de implementação da DP e a falta de formação dos formadores na área da Educação Inclusiva, contribuindo para a fraca inclusão dos formandos no processo de ensino e aprendizagem.

O estudo concluiu que há uma carência na formação dos formadores na área da educação inclusiva, contribuindo para um crescimento de formandos com dificuldades de aprendizagem. Em relação ao contributo negativo, destacam-se a insuficiência de recursos didáticos/materiais de ensino, a extensão dos conteúdos no plano temático, a aplicação dos mesmos instrumentos de avaliação para todos os formandos, a priorização da avaliação sumativa e outros aspetos que não permitem a prática de estratégia da DP de modo a incluir formandos com ou sem dificuldades de aprendizagem. Por outro lado, o contributo positivo é evidenciado pela estratégia de aprendizagem cooperativa desenvolvida pelos formadores para a inclusão dos formandos, a priorização de recursos de ensino apropriados, que ajudam a despertar atenção e interesse dos formandos e a noção sobre a diferenciação pedagógica.

1458

Em termos gerais, concluiu-se que o contributo negativo parece que não favorece suficientemente para que os formadores desenvolvam as estratégias da DP para a inclusão de formandos no ETP. Desta forma, para melhorar o impacto negativo, seria importante a capacitação dos formadores no domínio da DP, melhorando as suas capacidades técnicas e assegurar mais recursos didáticos/materiais de ensino de modo que todos e cada um dos formandos, consigam desenvolver o pensamento crítico, a criatividade e a cultura de inclusão no ETP.

REFERÊNCIAS

- ADRIANO, S., & Aliante, G. (2021). A percepção dos professores e alunos sobre o contributo da diferenciacao pedagógica no processo de ensino e Aprendizagem: Estudo da Escola Comunitária de Santa Isabel, Nampula. In: A. Lenz; M. Fontaura & A. Tropiano. (Orgs.). *Educação em Movimentos: Territórios, sociabilidades e comunicação*. Arco Editores. p. 56-74.
- BAPTISTA, I. (2019). Ética, Conhecimento Profissional e Formação Docente. In: N. Fraga. (ORG.). *O Professor do Século XXI Em Perspetiva Comparada: Transformações e Desafios para a Construção de Sociedades Sustentáveis*. Universidade da Madeira. p.24-30.

BONANÇA, R., Madureira, C. & Lima, L. (2023). O desenho universal para a aprendizagem: planejar o ensino-aprendizagem-avaliação para uma escola mais inclusiva. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS)*. DOI: <http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v16.n2.293-306>

BRAGA, F. (2024). A Inscrição pedagógica dos critérios: Uma agenda para a educação, na senda de políticas de classificação ao serviço do desenvolvimento humano. In: C. Palmeirão & J. M. Alves. (Coords.). *A Avaliação em Interação: Currículo, pedagogias e aprendizagens*. Universidade Católica Editora. p. 50-73.

CABRAL, I. de & Alves, M. J. (Orgs). (2018). *Inovação Pedagógica e Mudança Educativa - da teoria à(s) prática(s)*. Universidade Católica Portuguesa. https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-02/FEP_UCP_2018_Inovacao_Pedagogica_e_Mudanca%20Educativa.pdf

CLÉRIGO, B.; Alves, R.; Piscalho, I. & Cardona, M. J. (2017). Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva. *Revista da UIIPS - Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém, vol.5(1), 98-118*. DOI: <http://ojs.ipsantarem.pt/index.php/REVUIIPS>

Coelho, A. M. T. (2010). *Diferenciação Pedagógica na Escola Actual: Da Teoria à Prática. Adequação das práticas lectivas aos diferentes perfis de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Portucalense, Portugal. <https://repositorio.upt.pt/items/c190e5f1-63e3-4ca1-987f-870747foed93/full>

1459

DELORS, J; Al-Mufti, I; Amagi, I; Carneiro, R; Chung, F; Geremek, B; Gorham, W; Kornhauser, A; Manley, M; Quero, M, P; Savané, M; Singh, K; Stavenhagen, R; Suhr, M, W. & Nanzhao, Z. (2012). *Educação: Um Tesouro A Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. (7a ed., J. C. Eufrazio Trad.). Cortez, Brasília DF, UNESCO. (Obra original publicada em 1996).

DIREÇÃO-Geral da Educação. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação de Portugal. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf

DUQUE, E., & Calheiros, A. (2017). Questões éticas subjacentes ao trabalho de investigação. *Revista EDaPECI, São Cristóvão (SE), v.17. n. 2, p.103-118*. https://ciencia.ucp.pt/ws/portalfiles/portal/28399034/2017._Quest_es_ticas_subjacentes_ao_trabalho_de_investigao_Revista_EDAPECI_v.17_n.2_103_118.pdf

ESTEVES, M 2017. A diferenciação pedagógica e a formação de professores. In: M. Borges; C. Luísa & M. Martins (Orgs). *II Congresso Internacional, Direitos Humanos e Escolas Inclusiva: Múltiplos Olhares*. Algarve, Portugal: Universidade do Algarve. p. 12-21.

FRANCO, M. A. S 2012. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: J. Libâneo & N. Alves. (Orgs.). *Temas de pedagogia: Diálogos entre Didática e Currículo*. Cortez. p. 169-188.

- FREIRE, P 1981. *Ação cultural para a liberdade: outros escritos*. (5ª ed. Vol. 10.). Paz e Terra.
- GOMES, M. H. de J 2011. A Pedagogia Diferenciada na Construção da Escola Para Todos: Conceitos, Estratégias e Práticas. Universidade Aberta, *researchgate.net*, 115-117. <https://www.researchgate.net/publication/301303039>
- KAKINDA, M. N 2017. *Diferenciação pedagógica no processo de ensino aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Braga, Portugal. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/27422/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20Nakamela.pdf>
- LEÃO, M. F.; Dutra, M. M. & Alves, A. C. T 2018. *Estratégias didáticas voltadas para o ensino de ciências: Experiências pedagógicas na formação inicial de professores*. Editora Edibrás.
- LEI nº 18 de 28 de Dezembro de 2018. 2018. Regula o Sistema Nacional de Educação. Imprensa Nacional de Moçambique, E. P.
- MADUREIRA, C. P 2024. Avaliação Pedagógica: Caminhos para a (trans) formação de modos de ensinar, aprender e avaliar. In: C. Palmeirão & J. M. Alves. (Coords.). *A Avaliação em Interação: Currículo, pedagogias e aprendizagens*. Universidade Católica Editora. p. 39-49.
- MINISTÉRIO da Educação e Desenvolvimento Humano 2019. *Revisão de Políticas Educacionais de Moçambique: Educação 2030*. <https://pt.scribd.com/document/471592289/Politic-as-Educacionais>
- Morin, E 2002. *Os Sete Saberes Para a Educação do Futuro*. Instituto Piaget.
- OTT, M. B 2012. Ensino por meio de solução de problemas. In: V. Candau; C. Luckes; C. Santos; O. Rays; Z. Brandão; M. ott; M. Liidke & N. Balzan. (Orgs.). *A didática em questão*. (33a ed.). Vozes. p. 66-93
- PERRENOUD, Ph 2000. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. (P. C. Ramos, Trad.). Artmed. (Obra original publicada em 1997).
- PINTO, A. P. dos S 2015. *Evolução e Caracterização do Ensino Técnico e Profissional em Moçambique: Expectativas e Perceções*. Tese de Doutoramento, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal. https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/13446/1/phd_ana_santos_pinto.pdf
- TOMLINSON, C. A 2008. *Diferenciação Pedagógica e Diversidade - Ensino de alunos em turmas com diferentes Níveis de Capacidades*. (H. Antunes, Trad.). Porto editora. (Obra original publicada em 2001).
- UNESCO 2020. *Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e educação para todos*.
- UNESCO 2022. *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação: Fundación SM. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115/PDF/381115por.pdf.multi>