



Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação em Educação

José A. Pacheco
Geovana Lunardi Mendes
Filipa Seabra
Isabel Carvalho Viana
(Orgs.)



Currículo, Inclusão e Educação Escolar

Braga, Portugal
2017

ISBN
978-989-8525-56-7



Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação em Educação

Centro de Investigação em Educação
Instituto de Educação
Universidade do Minho
Campus de Gualtar
4710-057 Braga
www.cied.uminho.pt
cied@ie.uminho.pt

Comissão Organizadora:

Adriana Gomes Alves, UNIVALI
Amélia Maria Araújo Mesquita, UFPA
Caroline Septimio Limeira, UDESC
Conceição Lamela, UMinho
Genylton Odilon Rêgo da Rocha, UFPA
Geovana Mendonça Lunardi Mendes, UDESC
Joana Sousa¹, UMinho
José Augusto Pacheco, UMinho
José Carlos Morgado, UMinho
Juliana de Favere, UDESC
Mariana Correa Pitanga, UFRRJ
Maira Gomes Rocha, UFRRJ
Marilene Faria Büttenbender, UDESC
Natália Costa, UMinho
Sandy Varela de Christo, UDESC
Yasmin Ramos Pires, UDESC

Comissão Científica:

Amélia Maria Araújo Mesquita, UFPA
Ana Maria Serrano, UMinho
Ana Paula Pereira, UMinho
Anabela Cruz Pereira, UMinho
André Márcio Picanço Favacho, UFMG
António José Meneses Osório, UMinho
Cássia Ferri, UNIVALI
Fabiany de Cássia Tavares Silva, UFMS
Filipa Seabra, UAberta
Genylton Odilon Rêgo da Rocha, UFPA
Geovana Mendonça Lunardi Mendes, UDESC
Isabel Carvalho Viana, UMinho
José Augusto Pacheco, UMinho
José Carlos Morgado, UMinho
Josenilda Maria da Silva Maués, UFPA
Joyce Otânia Seixas Ribeiro, UFPA
Juarez Thiesen, UFSC
Leandro Passarinho Reis Junior, UFPA
Marcia Denise Pletsch, UFRRJ
Martha Kaschny Borges, UDESC
Patricia Braun, UERJ
Regina Célia Linhares Hostins, UNIVALI
Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins, UDESC
Valéria da Silva Ferreira, UNIVALI
Verônica Gesser, UNIVALI

¹ Doutoranda do Instituto de Educação da Universidade do Minho (Portugal) em Ciências da Educação, especialização em Desenvolvimento Curricular, com bolsa de doutoramento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT – SFRH/BD/93389/2013).



Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação em Educação

Universidades Parceiras:

Universidade Federal do Pará - UFPA
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Apoios:

Fundação para a Ciência e a Tecnologia – FCT
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES
Instituto de Educação da Universidade do Minho – UM
Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho - CIEd²

Todos os textos publicados são da inteira responsabilidade dos autores e coautores que autorizaram a sua publicação. Em todos os textos foram mantidas as peculiaridades da língua portuguesa usadas em Portugal e no Brasil e respeitado o formato das referências bibliográficas.

Pacheco, J.A., Mendes, G. L., Seabra, F., & Viana, I. C. (Orgs.). (2017). *Currículo, Inclusão e Educação Escolar*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho.



Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação em Educação



Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR



REPÚBLICA
PORTUGUESA

² Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA E INCLUSÃO ESCOLAR

Posicionamento de futuros educadores e professores

Clarinda Barata

IPLeiria, NIDE, ESECS

Paula Cristina Ferreira

IPLeiria, NIDE, ESECS

Susana Reis

IPLeiria, NIDE, ESECS

Catarina Mangas

IPLeiria, iACT/NIDE, ESECS

Resumo

O presente artigo pretende apresentar os resultados de um estudo, de natureza quantitativa, que pretendeu, de uma forma geral, identificar o posicionamento dos estudantes do Ensino Superior, que frequentam cursos da área das ciências da educação, sobre os pressupostos da diferenciação pedagógica.

A análise dos dados foi feita através da análise estatística e sua interpretação, que permitiu perceber que a maioria dos estudantes consideram a diferenciação pedagógica como um modo de todos os alunos terem direito à aprendizagem, dando resposta à sua heterogeneidade, nomeadamente no que diz respeito a casos de Necessidades Educativas Especiais.

Quando questionados sobre a diferenciação pedagógica como modo de ajustar os materiais, conteúdos e estratégias ao nível mais elementar da turma, a maioria dos estudantes concorda com a afirmação, o que parece mostrar que os participantes assumem a diferenciação pedagógica como uma forma de baixar o nível de exigência, nomeadamente perante casos de dificuldades de aprendizagem, ao invés de potenciar as competências de cada um dos alunos.

Palavras-chave: Diferenciação pedagógica; Inclusão; Posicionamento; Futuros educadores/professores.

Abstract

This article aims to present the results of a study, quantitative in nature, which has aimed, in General, identify the placement of students in higher education, attending courses in the area of science education, on the assumptions of the pedagogical differentiation

Data analysis was done by statistical analysis and interpretation, which allowed to realize that most students consider differentiation as a way of give learning opportunities for all students, responding to its heterogeneity, in particular with regard to cases of special needs.

When asked about the pedagogical differentiation as a way to adjust the materials, contents and strategies to the most elemental level of the class, most students agree with the statement, which seems to show that the participants take the pedagogical differentiation as a way to lower the level of requirement, namely in cases of learning disabilities, rather than enhance the competences of each student.

Keywords: Pedagogical differentiation; Inclusion; Conceptions; Future educators/teachers.

Introdução

A inclusão educativa é um dos temas da atualidade mais relevantes no âmbito do ensino e da escola, embora por vezes se assista a uma apropriação da terminologia de forma inadequada, suscitando alguma confusão. Tendo em consideração o entendimento de educação inclusiva defendido pelo INDEX FOR INCLUSION (2016), a escola inclusiva deve assumir como princípios: (i) considerar a totalidade dos alunos; (ii) considerar e respeitar os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos; (iii) acolher e procurar gerir a diversidade de interesses, motivações, expectativas, capacidades e ritmos de desenvolvimento de todos os alunos.

Neste sentido, surgiu a linha de investigação – ‘Diferenciação Pedagógica para o sucesso educativo’ – com o intuito primeiramente de “cartografar” os estudantes à entrada do curso superior de Educação Básica e os estudantes dos Mestrados na área das Ciências da Educação, sensibilizando-os para lidar de forma inclusiva com a manifesta heterogeneidade existente no interior das salas, bem como dotá-los de conhecimentos aprofundados sobre a diferenciação pedagógica (DP). Consideramos que esta cartografia é importante para que reflitamos e melhoremos a formação que proporcionamos no Ensino Superior.

Diferenciação pedagógica, o conceito

A questão da DP e curricular, não sendo nova, continua a colocar-se, na medida em que o currículo se constitui e problematiza, perante a manifesta heterogeneidade dos públicos e contextos, como um campo concetual e de gestão orientado para a contextualização e a diferenciação da ação da escola e dos professores, de modo a garantir melhores aprendizagens a todos os alunos (ROLDÃO, 2003).

Na perspetiva de PERRENOUD (2000) diferenciar o ensino consiste em “fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível situações fecundas de aprendizagem” (p.9), o que traz implicações profundas no entendimento e na visão sobre o tipo de trabalho requerido ao professor. Não obstante, o ensino diferenciado tem de ser: rigoroso, relevante, flexível, variado e complexo (HEACOX, 2006). Nesta ordem de ideias, “um ensino diferenciado não é sinónimo de reducionismo e simplificação curricular, fazendo um nivelamento por baixo do nível de exigência. Pelo contrário, é um desafio permanente à capacidade do professor, sendo mais trabalhoso e exigindo uma postura bem diferente” (BARATA, 2010, p.50)

daquela que tem predominado na escola portuguesa. Diferenciar tem assim como principal objetivo atenuar as desigualdades perante a escola e permitir que o nível de ensino se eleve (PERRENOUD, 2000). Para que tal aconteça, é imprescindível que se diferencie o ensino, na esteira de HEACOX (2006), citada por BARATA (2010, p.50), isto é, que se altere “o ritmo, o nível ou o género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos e aos interesses de cada aluno”.

A diferenciação das práticas educativas é definida por TOMLINSON e ALLAN (2002) “como uma forma de resposta pró-activa do professor face às necessidades de cada aluno” (idem, p. 14). Assim sendo, um professor ao diferenciar a sua prática educativa fá-lo em três vertentes, elaborando atividades escolares adequadas às necessidades, aos estilos e interesses de cada aluno, sendo flexível na organização dos grupos de trabalho e praticando uma avaliação contínua e formativa, o que lhe permite fazer ajustes constantes, tendo por base uma reflexão sobre os resultados obtidos através da avaliação praticada (BARATA, 2010).

Neste sentido, a prática da DP compreende a adequação do estilo de ensino aos estilos de aprendizagem, o que implica conhecer de forma detalhada e aprofundada cada aluno, valorizando as suas competências mais evidentes, não descurando as competências menos visíveis. Para o efeito os professores devem recorrer a estratégias diversificadas, a materiais e a recursos de diferente natureza e de formato diverso, pois o objetivo de uma sala de aula, onde se diferenciam as práticas pedagógicas que aí têm lugar, é o crescimento máximo do aluno e o seu sucesso individual. No fundo, consiste em pôr em prática os princípios da DP, defendidos por TOMLINSON e ALLAN (2002) que se caracterizam genericamente por: (i) uma sala de aula onde se diferenciam as situações de ensino e aprendizagem caracteriza-se pela flexibilização do processo de intervenção pedagógica que aí tem lugar; (ii) a diferenciação do processo de intervenção pedagógica resulta de uma avaliação eficaz e contínua das necessidades dos alunos; (iii) uma organização flexível dos tipos de agrupamentos dos alunos necessários para realizar as suas atividades, o que permite que acedam a uma ampla variedade de oportunidades de aprendizagem e propostas de trabalho; (iv) todos os alunos trabalham consistentemente com propostas de trabalho e atividades adequadas e desafiantes; e (v) alunos e professores colaboram no âmbito do processo de aprendizagem.

Tipos de diferenciação pedagógica

As estratégias de DP não se cingem a uma única área ou componente de intervenção, podendo, pelo contrário, ocorrer em três níveis distintos: ao nível dos conteúdos, ao nível dos processos e ao nível dos produtos (TOMLINSON, 2008).

Ao ter conta a diferenciação de conteúdos, reconhece-se a importância de adaptar ou alterar a forma como os alunos têm acesso à informação ou ao que se quer que eles aprendam. Desta forma, é necessário definir as competências e os objetivos a alcançar por aqueles que têm necessidade de adaptações curriculares, expressando-se com rigor o desempenho que se espera obter. Os conteúdos podem ser diferenciados em função:

- i) do nível de preparação dos alunos, ajustando-se o material ou informação a ensinar às suas capacidades intrínsecas;
- ii) dos interesses dos alunos, procurando incluir no currículo assuntos que se baseiam nos seus interesses ou que sirvam para os estimular e desenvolver;
- iii) do perfil de aprendizagem dos alunos, que visa assegurar que estes têm disponível a forma mais proveitosa de aceder a materiais e ideias que correspondam à sua maneira preferida de aprender.

Também o processo pedagógico pode ser diferenciado em função das três componentes anteriormente apresentadas. Diferenciar o processo, com base no nível de preparação, implica ajustar a complexidade das tarefas propostas ao aluno ao seu atual nível de compreensão e competências. Por outro lado, diferenciar o processo, com base no interesse do aluno, pressupõe fornecer oportunidades de escolha acerca de aspetos de um tópico no qual se podem especializar ou ajudar o aluno a fazer corresponder um interesse pessoal a um objetivo de compreensão. Já diferenciar o processo, com base no perfil de aprendizagem, leva os professores a encorajar os alunos a compreender uma ideia em função da forma de aprendizagem mais significativa para o aluno.

Por fim, a diferenciação a nível de produtos, parte do princípio de que o professor tenha em consideração diversos instrumentos de avaliação, não se restringindo apenas a um tipo/modo. A avaliação veiculada nas escolas deve, portanto, ter em conta, segundo os princípios da DP, o desenvolvimento intraindividual do aluno e não apenas uma visão holística e não personificada.

Metodologia

A investigação realizada procurou responder à questão ‘Quais as concepções dos estudantes da ESECS, que frequentam cursos na área das Ciências da Educação, sobre os pressupostos da diferenciação pedagógica?’

Para tal foram adotadas estratégias quantitativas, seguindo-se um processo sistemático de recolha de dados objetivos com vista à obtenção de resultados controlados e, conseqüentemente, mais fidedignos (FORTIN, 2003). Neste sentido, foi “(...) possível traduzir em números as opiniões e informações para, em seguida, poderem ser classificadas e analisadas (VILELAS, 2009, p. 103) em função dos seguintes objetivos:

- Identificar o posicionamento dos estudantes do Ensino Superior, que frequentam cursos da área das ciências da educação, sobre os pressupostos da DP;
- Confrontar o posicionamento apresentado pelos estudantes face ao atual panorama científico da DP;
- Refletir sobre as implicações do posicionamento dos estudantes acerca de DP para a melhoria da formação inicial de educadores/professores.

Participantes

Os participantes do estudo foram 65 estudantes do Instituto Politécnico de Leiria, mais precisamente de uma das cinco escolas que o constituem, a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS). A maior parte destes estudantes (38), encontra-se a frequentar o 1.º ano de um dos Mestrados profissionalizantes na área da formação de professores e educadores de infância que a escola oferece: Mestrado em Educação Pré-Escolar (17), Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (3); Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (12); Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico (6). Os restantes 27 participantes estão matriculados no 1.º ano da Licenciatura em Educação Básica, que integra o regime presencial e a distância, curso que serve de base ao 2º ciclo de estudos nas áreas anteriormente descrita.

Instrumento e procedimentos de recolha de dados

Tendo em conta os objetivos do estudo e o número de participantes envolvidos, optou-se por criar um *survey* ou inquérito por questionário que, segundo VILELAS

(2009), é um instrumento poderoso, na medida em que permite ao investigador obter um conhecimento da realidade diretamente dos indivíduos que, não sendo identificados, têm menos tendência para distorcer as suas percepções.

Após a construção do instrumento, em formato digital, seguiu-se a sua validação, por se considerar, tal como defende FORTIN (2009) que o recurso a pessoas externas à investigação pode permitir a deteção de erros e incongruências no processo de recolha de dados. Neste sentido, a primeira versão do instrumento foi enviada a dois investigadores e a dois estudantes da área das Ciências da Educação que não foram depois incluídos enquanto participantes, recolhendo-se sugestões de alteração que permitiram uma validação aparente e de conteúdo.

Após o *feedback*, o questionário foi melhorado, tendo sido criada a versão final aplicada ao longo do mês de outubro de 2015.

Análise dos dados

Os dados recolhidos através do inquérito por questionário incluem elementos textuais, recolhidos através de questões de tipo aberto e, ainda, dados quantitativos. No caso deste artigo, a atenção centrou-se num conjunto de itens que pretendiam obter dados do segundo tipo, tendo o enunciado introdutório sido formulado nos seguintes moldes: “De uma forma geral, o conceito de diferenciação pedagógica é um modo de...”.

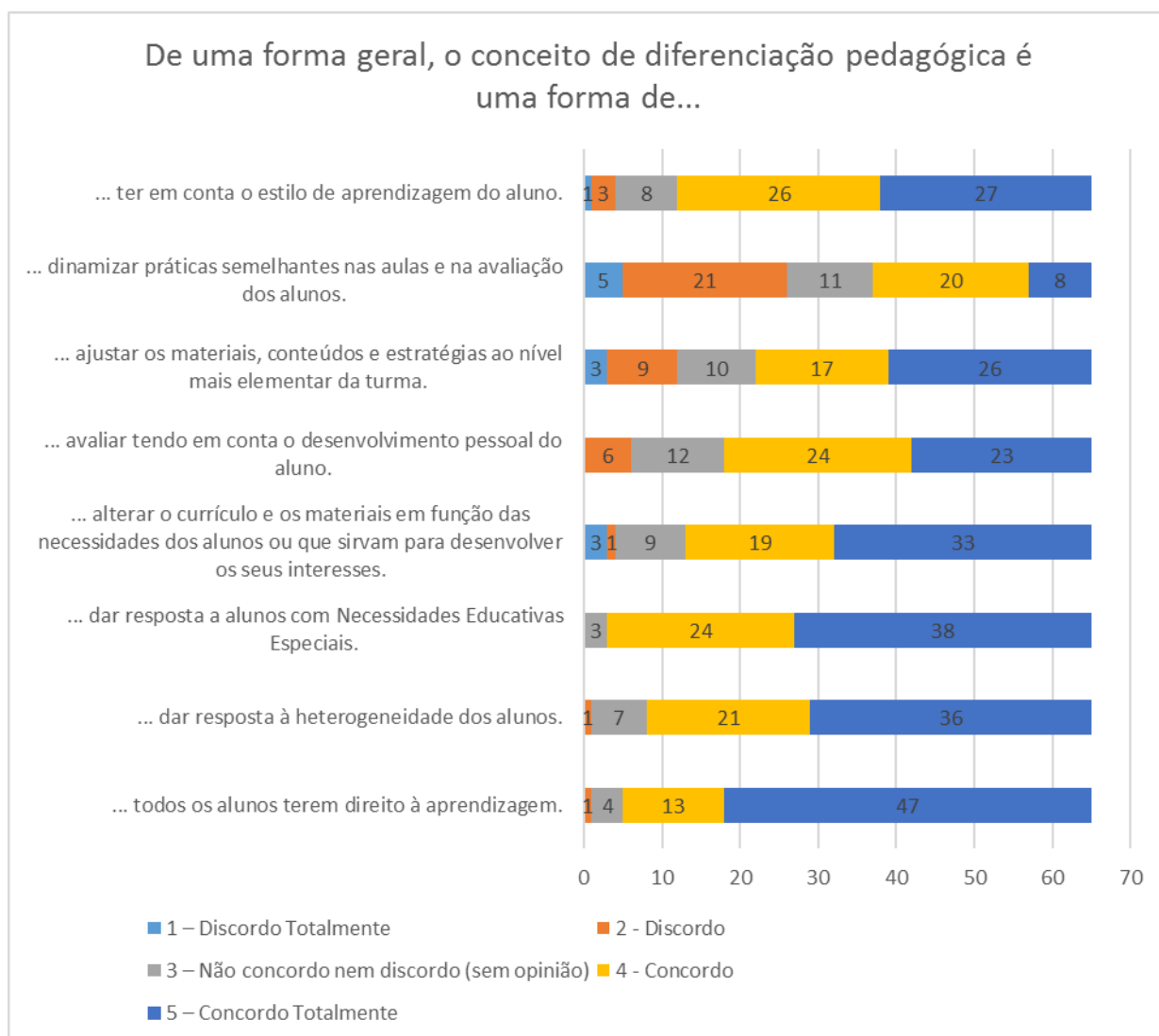
A partir do enunciado, oito tópicos se seguiam (identificados no gráfico 1). Para cada um dos tópicos, solicitou-se aos respondentes que assinalassem o seu grau de concordância face aos mesmos, através de uma escala de Likert com cinco pontos em que o 1 correspondia à opinião ‘Discordo totalmente’, o 2 a ‘Discordo’, o 3 a ‘Não concordo nem discordo (sem opinião)’, o 4 a ‘Concordo’ e, por fim, o número 5 a ‘Concordo totalmente’.

A partir da questão formulada e do tipo de dados obtidos, facilmente se depreende que as respostas foram analisadas através de um tratamento estatístico, de forma a sintetizar e reduzir os dados, inferindo informações para outros conjuntos de dados, identificando relações, reduzindo, assim, a dimensionalidade dos dados multivariados e classificando, discriminando e agrupando esses dados de forma a enriquecer o conhecimento sobre a realidade (SILVESTRE, 2007, p. 7).

Análise e discussão dos resultados

Tendo em conta o descrito anteriormente, analisaram-se as respostas dos estudantes em função do seu grau de concordância perante as afirmações dadas acerca do conceito de diferenciação pedagógica. No Gráfico 1, podemos observar a distribuição das respostas pelas afirmações, identificando-se, assim, as concepções dos estudantes acerca da DP.

Gráfico 1 – Número de respostas dos estudantes por grau de concordância com cada uma das afirmações dadas acerca de diferenciação pedagógica



Relativamente à primeira afirmação, verifica-se que a maioria dos estudantes concorda ou concorda totalmente que a DP deve ter em conta o estilo de aprendizagem do aluno. Contudo, destaca-se que 12 estudantes ou não têm opinião, discordam ou discordam totalmente com este aspeto, o que parece mostrar

que na formação inicial de professores e educadores este aspeto deve ser trabalhado de forma a superar a limitação que esta conceção poderá trazer em termos de práticas pedagógicas futuras.

No que concerne à segunda afirmação, verifica-se que 28 estudantes consideram a DP como uma prática semelhante para todos os alunos, quer em termos de aulas, quer em termos de avaliação. Salienta-se ainda que 11 participantes não têm opinião acerca deste aspeto. A partir das respostas apresentadas denota-se que os estudantes não consideram a equidade associada à DP mas sim a igualdade de respostas aos alunos, tanto ao nível das práticas diárias como da própria avaliação.

A terceira afirmação vem, de certa forma, complementar a anterior, uma vez inclui a necessidade de baixar o nível de dificuldade dos materiais, estratégias e conteúdos ao nível mais elementar da turma, sendo possível verificar que 43 estudantes concordam ou concordam totalmente com esta afirmação e 10 não têm opinião. Mais uma vez verifica-se que o conceito de DP surge associado às dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, a uma diminuição do grau de exigência do ensino, face a essas mesmas dificuldades.

Relativamente à quarta afirmação, destaca-se que a maioria dos estudantes considera que a avaliação deve ter em conta o nível de desenvolvimento do aluno, embora 12 estudantes não tenham opinião e 6 discordem de tal ideia, o que reforça o aspeto já discutido na segunda afirmação.

Quanto à quinta afirmação, sobre os aspetos de alteração de currículo e materiais tendo em conta os alunos, destaca-se que a maioria dos estudantes concorda, verificando-se, no entanto, novamente um nível elevado de estudantes que não têm opinião, que discordam ou que discordam totalmente (15 estudantes).

No que concerne à sexta afirmação, somente 3 estudantes afirmam não ter opinião quanto a esta ideia, sendo observável que 63 estudantes consideram que a DP dá resposta a alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Já na sétima afirmação, continua-se a observar um número elevado de estudantes que concordam com a ideia de que a DP dá resposta à heterogeneidade de alunos, contudo 7 estudantes continuam a não ter opinião e 1 discorda.

Relativamente à última afirmação, o número de estudantes que concorda ou concorda totalmente com a ideia de que diferenciação pedagógica é ‘todos os

alunos terem direito à aprendizagem' é elevado, sendo que apenas 4 estudantes não têm opinião e 1 discorda.

Os resultados acima expressos servem como indicadores do investimento que se terá de dar na formação inicial de professores e educadores, para que se aprofundem conhecimentos e se alterem concepções erróneas sobre a DP. Só assim será possível que nas práticas pedagógicas futuras estes profissionais perspetivem a sua ação como um modo de diferenciação de materiais, conteúdos, estratégias e, até, avaliação, garantido, desta forma, aprendizagens mais eficazes para todos os alunos (ROLDÃO, 2003; PERRENOUD, 2000).

É fundamental levar os estudantes do Ensino Superior a perspetivar futuras práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas, onde o ensino diferenciado não pode ser sinónimo de simplificação (Barata, 2010) mas sim um modo de atenuar desigualdades, indo ao encontro do potencial de cada um dos alunos (PERRENOUD, 2000).

Considerações finais

Os resultados parecem indicar que a maioria dos estudantes consideram a DP como um modo de todos os alunos terem direito à aprendizagem, dando resposta à sua heterogeneidade, especialmente no que diz respeito a casos de Necessidades Educativas Especiais. Sabe-se que, para que tal aconteça, é fundamental ajustar o processo pedagógico às características dos alunos, embora as respostas obtidas a este respeito sejam divergentes ou pouco consistentes, o que parece evidenciar incertezas na forma de entender o conceito.

Quando questionados sobre a DP como modo de ajustar os materiais, conteúdos e estratégias ao nível mais elementar da turma, a maioria dos estudantes concorda com a afirmação, o que parece mostrar que os participantes assumem a DP como uma forma de baixar o nível de exigência, nomeadamente perante casos de dificuldades de aprendizagem, ao invés de estimular as competências de cada um dos alunos em função das suas capacidades.

Referências Bibliográficas

BARATA, C. *Processos e práticas de inclusão educativa: do currículo comum ao currículo diferenciado*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho, 2010

- FORTIN, M. *O processo de investigação da concepção à realização*. Loures: Lusociência, 2003
- HEACOX, D. *Diferenciação curricular na sala de aula*. Porto: Porto Editora, 2006
- INDEX FOR INCLUSION. Centre for Studies on Inclusive Education supporting inclusion, challenging exclusion. [online]. [citado em 05.02.16]. Disponível em <http://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml>
- PERRENOUD, P. *Pedagogia Diferenciada, das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed, 2000
- ROLDÃO, M.^a C. *Diferenciação Curricular Revisitada – conceito, discurso e praxis*. Porto: Porto Editora, 2003
- SILVESTRE, A. *Análise de Dados e Estatística Descritiva*. Lisboa: Escolar Editora, 2007
- TOMLINSON, C.A. *Diferenciação Pedagógica e Diversidade*. Porto: Porto Editora, 2008
- TOMLINSON, C. A.; ALLAN, S.D. *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições Asa, 2002
- VILELAS, J. *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo, 2009