

# Práticas Pedagógicas diferenciadas

Inácia Santana

Como todos sabemos, há entendimentos muito diferentes acerca de um mesmo conceito, sobretudo quando se trata da sua aplicação prática. Mesmo que haja consensos ao nível teórico, a forma como esses aspectos são postos em prática diverge e acaba por trair, muitas vezes, os princípios educativos que estiveram na sua génese.

Concretamente o conceito de «diferenciação», hoje tanto em moda, tem sido alvo de inúmeros equívocos.

Importa clarificar o que estamos a dizer quando falamos de diferenciação. Porquê e como diferenciamos o ensino? A quem se dirige a diferenciação? Apenas aos alunos diferentes?

É hoje consensual que todos os alunos são diferentes, ou seja, que têm relações diferentes com o saber, interesses diversos, estratégias e ritmos próprios de aprendizagem. Embora a ilusão das turmas homogêneas comece finalmente a desvanecer-se no discurso racional dos professores, a verdade é que, muitas vezes na prática, inconscientemente, continua a tentar-se homogeneizar, quer através da constituição de turmas por níveis supostamente idênticos de aprendizagem, quer dentro da própria turma, pela divisão em sub-grupos, também supostamente homogêneos para facilitar o ensino do professor. É disto que se trata quando se fala, muitas vezes, em diferenciação. Mas esta é uma perversão do sentido pedagógico da diferenciação porque mantém a lógica do ensino simultâneo.

O grande desafio que se nos coloca actualmente é o de deixarmos de estar tão preocupados em ensinar e o de criarmos, pelo contrário, condições efectivas para que os alunos aprendam. Esta deslocação do enfoque no ensino para a aprendizagem dos alunos implica, necessariamente, a utilização de estratégias de diferenciação.

Como Nunziatti (1988), considero que «o problema da aprendizagem e mais largamente da formação passa a ser posto em termos de lógica do aprendente e do seu acesso à autonomia e não mais em termos de lógica do especialista ou da condução pedagógica». Para isso, ainda segundo a mesma autora, é fundamental que se montem «dispositivos pedagógicos» que promovam as aprendizagens.

Diferenciar é, segundo Perrenoud (1997), «romper com a pedagogia magistral – a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo – mas é sobretudo uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didácticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável».

A congruência máxima com esta perspectiva implica a construção de uma outra escola: uma «escola das diferenças» (1995), de acordo com uma expressão do mesmo autor. Não falo só da escola enquanto instituição educativa, que ainda está muito longe de o ser, mas sobretudo do micro-sistema da sala de aula. É aí que o sucesso e o insucesso se geram, é aí que tudo se joga.

É essa escola das diferenças, em que todos sejam aceites, respeitados, desenvolvam a sua autoestima, onde tenham espaço de participação activa e onde seja possível a todos a realização de aprendizagens, que persigo desde o início da minha actividade profissional.

É essa prática, que corresponde à procura incessante de congruência entre o que defendo, o que tenho vindo a integrar ao longo do meu percurso de formação e o que faço, que me proponho partilhar convosco.

O trabalho de que vos vou falar enquadra-se num modelo sociocêntrico de organização cooperativa que vem sendo construído ao longo de mais de 30 anos pelo Movimento da Escola Moderna Portuguesa, através de uma interacção permanente entre a prática desenvolvida pelos seus sócios e a partilha e reflexão sistemáticas no seio de grupos de aprofundamento teórico prático.

Trata-se de uma gestão cooperada do trabalho pedagógico suportada por um cenário que procura ser estruturante e facilitar o acesso dos alunos a todos os recursos de aprendizagem bem como aos instrumentos reguladores dos processos de trabalho.

Procura-se envolver os alunos no seu percurso de aprendizagem, no sentido da aquisição de uma gradual tomada de consciência do ponto em que se encontram e do que precisam de fazer para poderem avançar no currículo. O envolvimento dos alunos decorre também da clarificação de um ponto de partida (os seus interesses e saberes, livremente explicitados) e da sua articulação com as aprendizagens curriculares, através da instituição de circuitos de comunicação. Simultaneamente criam-se condições para a estimulação do desenvolvimento da autonomia, da interajuda, da socialização, do sentido da responsabilidade e de cidadania, através da vivência de regras democráticas.

Como explicitou Sérgio Niza, neste modelo «a acção educativa centra-se no trabalho diferenciado de aprendizagem dos alunos e não no ensino simultâneo dos professores» (1998).

## 1. Cenário Pedagógico

O cenário consiste na organização do material pedagógico em áreas de trabalho, de maneira a que tudo o que se relaciona com cada uma das áreas esteja ao alcance de todos num determinado espaço, devidamente identificado.

Claro que os recursos vão sendo adequados ao percurso de aprendizagem dos alunos ou às necessidades sentidas e discutidas em grupo.

## 2. Organização Cooperada

É neste contexto educativo que as aprendizagens se vão construindo, através das interacções de um grupo organizado cooperativamente segundo regras de convivência democrática.

Porque a aprendizagem é um acto intencional, é fundamental que os alunos tenham conhecimento do que a escola exige que eles aprendam, para que possam direccionar o seu trabalho nesse sentido.

Assim, a apresentação dos programas curriculares aos alunos é um dos primeiros actos no início de cada ano escolar. É evidente que esta primeira abordagem não implica uma imediata tomada de consciência do que tem de se trabalhar.

A integração dos programas pelo grupo vai sendo feita em conjunto através dos balanços periódicos do que trabalhámos, do que nos falta trabalhar. Estes dados vão sendo registados e, por sua vez, desencadeiam novas planificações: selecciona-se, de entre o que não foi suficientemente trabalhado, o que deveremos privilegiar na etapa seguinte.

As grelhas de autoavaliação permitem uma maior aproximação dos alunos aos objectivos programáticos e a sua mobilização para o trabalho sobre os ítems em que sentem maiores dificuldades. Focalizam conteúdos e competências dos programas apresentados sob a forma de lista de verificação que é preenchida periodicamente segundo um código de cores.

As discussões geradas periodicamente sobre o desenvolvimento do trabalho são fundamentais para ajudar a tomada de consciência do que realmente cada um é capaz e do que ainda precisa de trabalhar mais.

A planificação diária e semanal operacionaliza a organização cooperada do trabalho do dia-a-dia, em função das metas estabelecidas e da caminhada do grupo, corresponsabilizando todos os elementos pelo desenvolvimento do trabalho.

O grande organizador da diferenciação do trabalho (para os alunos e para o professor) é o Plano Individual de Trabalho. Da responsabilidade de cada aluno, é planificado individualmente no início da semana e avaliado individual e colectivamente no final da semana.

É o registo contínuo e sistemático que permite a cada aluno a condução do seu próprio processo, através de uma permanente regulação no grupo.

Como registo divide-se em várias partes. Uma parte correspondente a um conjunto de actividades que podem ser realizadas durante um tempo a combinar (cerca de uma hora por dia) e que faz parte do estudo autónomo. Uma dessas actividades pode ser o trabalho com a professora, de acordo com o que ficou combinado entre todos. Noutra parte registam-se os projectos nos quais os alunos estão envolvidos, os quais têm também um tempo próprio de realização (a combinar no grupo) e que serão comunicados à turma em data a combinar.

Para além disso, é no Plano Individual que se regista a responsabilidade que cada elemento tem no grupo relativamente à organização do trabalho bem como a outras formas de participação no grupo.

Por fim, existe um espaço onde o aluno, no final da semana, regista a sua avaliação que lê ao grupo. Por sua vez, as sugestões ou recomendações do grupo serão também registadas, para servirem de base à sua planificação no início da semana seguinte.

Este instrumento operacionaliza, de facto, a diferenciação pedagógica. Para além de cada

um poder realizar as actividades que livremente escolheu e que decorrem de uma gradual tomada de consciência das suas necessidades através da regulação do grupo, permitindo a cada um traçar o seu próprio percurso, possibilita ao professor o acompanhamento dos alunos que mais precisam ou que o solicitam.

A produção individual, a meias ou em pequeno grupo, posteriormente colectivizada, garante o sentido social da construção das aprendizagens.

Numa dinâmica desta natureza, a diversidade não é um obstáculo, mas um recurso e uma riqueza.

### 3. Sistema de regulação

Paralelamente, existe um conjunto de instrumentos de registo da produção dos alunos que permite a pilotagem colectiva do trabalho. Trata-se de tabelas de dupla entrada expostas para registo e consulta e que constituem importantes instrumentos de regulação e avaliação da actividade dos alunos.

O grande desencadeador da análise da vida do grupo é o Diário de Turma. Constituído por 4 colunas, é onde os alunos podem, livremente e em qualquer altura do dia, escrever aquilo de que gostaram ou não gostaram, as suas sugestões e as realizações que consideraram mais relevantes.

A análise semanal deste instrumento é feita no conselho, o grande momento de avaliação e de regulação da vida do grupo. Consiste na leitura e discussão do Diário de Turma, na avaliação do Plano da Semana e na planificação da semana seguinte, na avaliação e redistribuição de tarefas e na avaliação dos planos individuais de trabalho. Gerida com gradual autonomia pelos alunos, é o principal órgão de tomada de decisões do grupo. Por aqui passam as questões afectivas, sociais e as que se relacionam com as aprendizagens – os avanços, as regressões, a definição de contratos de trabalho. É o grande motor de socialização e de

crescimento de cada um e do grupo, através da interacção na resolução de conflitos.

Este modo de funcionamento vai permitindo aos alunos uma gradual apropriação dos instrumentos de pilotagem e de regulação do trabalho e das aprendizagens, que passam a integrar na sua vida quotidiana, com crescente autonomia e capacidade crítica, caminhando no sentido da construção de «*um sistema interno de pilotagem*, indispensável ao bom desenvolvimento de todas as fases de acção» (Bonniol citado por Nunziati, 1988).

Numa dinâmica desta natureza, a diferença é um aspecto inerente ao próprio grupo. O conhecimento e a aceitação dos outros que cada um vai adquirindo permite-lhe a potencialização e a valorização dos saberes mútuos e a ajuda nas suas dificuldades.

Ainda citando Sérgio Niza, «é certo que a dimensão ecológica do espaço de trabalho, o desenvolvimento da acção educativa, o estilo profissional dos docentes ou o clima sócio-affectivo do trabalho escolar são condicionantes e agentes da história da aprendizagem de

uma turma. Mas é a gestão cooperada de todos os componentes do ecossistema de intervenção educativa, que melhor assegura a congruência pedagógica e que mais reforça o valor metacognitivo da organização».

É esta utopia que continuo a perseguir e é esse movimento incessante que dá sentido e encanto à minha profissão.

## Bibliografia

- NIZA, Sérgio (1998), «A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico»
- NUNZIATI, Georgette (1988), «Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice», *Cahiers pédagogiques*, n.º 280, Janeiro 1990, p.47-56.
- PERRENOUD, Philippe (1992), «Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica», ESTRELA, Albano e NÓVOA, António (org.), *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*, Lisboa: Educa, p.155-173.
- PERRENOUD, Philippe (1997), «Concevoir et faire progresser des dispositifs de différenciation», *Educateur magazine*, Genève, n.º 13/97, p.20-25.