

DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA: um desafio ou uma dificuldade? o retrato obtido através da avaliação externa de escolas

PEDAGOGICAL DIFFERENTIATION: a challenge or difficulty? the photo obtained from the external evaluation of schools

Augusto Patrício Lima Rocha¹

Resumo

No ano 2012-2013, a Inspeção-Geral de Educação e Ciência (IGEC) através do programa Avaliação Externa de Escola avaliou, em Portugal, 122 agrupamentos de escolas e 22 escolas não agrupadas. Para cada unidade educativa é produzido um relatório que se encontra publicitado na página *web* da IGEC. Em cada relatório a equipa de avaliação faz uma apreciação do funcionamento da organização educativa avaliada de acordo com três domínios (Resultados; Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão). Na última secção de cada relatório, refere-se os principais pontos fortes, bem como às áreas de melhoria. Com a finalidade de se descortinar se a diferenciação pedagógica emerge como uma prática regular do processo de ensino e da aprendizagem analisámos o conteúdo dos 59 relatórios da Área de Inspeção Territorial Norte. Em função dos resultados obtidos concluímos que só 20,3% das escolas avaliadas desenvolvem práticas de diferenciação de forma regular e consistente.

Palavras-chave: Diferenciação pedagógica. Práticas inclusivas. Avaliação Externa de Escolas.

Abstract

In the school year of 2012-2013, the General Inspection for Education and Science (Inspeção-Geral de Educação e Ciência - IGEC) proceeded with the program of External Assessment of Schools which led to the assessment, in Portugal, of 122 grouped schools and 22 non grouped schools. After the assessment, a report is produced for each educational unit and it is publicized on the *web* page of IGEC. In each report, the assessment team makes an appreciation on the functioning of the educational unit. This appreciation is focused in three ranges (Results; Implementation of the Educational Task; Leadership and Management). The last section of each report highlights the best achieved features as well as the ones that need to be improved. In order to uncover the pedagogical differentiation emerges as a regular practice of the teaching and learning the content of 59 reports of Area North Territorial Inspection was analyzed. Depending

¹ O autor é mestre em Educação pela Universidade do Minho (UM). Subinspetor Geral da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC). E-mail: patriciorocha@msn.com

on the results obtained we conclude that only 20,3% of the assessed schools develop practices of differentiation in a regular and consistent.

Keywords: Pedagogical differentiation. Inclusive practice. External assessment of schools.

INTRODUÇÃO

Se é certo que a universalização do direito à educação constitui um das concretizações mais significativas resultantes da modernização das sociedades, também é verdade que novos desafios se colocam aos sistemas educativos, em geral, e às escolas, em particular, decorrente desta realidade. Desde logo parece-nos que o grande desafio de uma escola para todos, isto é, de uma escola que acolhe a heterogeneidade e a multiculturalidade, passa pela criação de contextos educativos ajustados aos ritmos e capacidades das crianças e alunos.

Nóvoa (2005) contrapõe a diferenciação pedagógica ao ensino coletivo afirmando que “[...] não se deve manter um ensino coletivo, mas antes buscar os caminhos de uma diferenciação pedagógica, que atenda aos ritmos de aprendizagem de cada criança em vez de se pautar pelo ritmo de ensino do professor”. (NÓVOA, 2005, p.95).

A diferenciação surge como uma possível resposta à heterogeneidade e à diferença e decorre da necessidade de promover o sucesso de todas as crianças e alunos. Uma escola só será inclusiva na sua plenitude se atender à diversidade. Ora, uma escola desta natureza deve saber gerir a diferença, bem como tirar proveito da heterogeneidade. Nesta linha, a diferença não é um problema, mas sim uma mais-valia, um desafio estimulante. Na esteira de Correia (2008), a *Escola Inclusiva* é aquela “[...] onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades” (CORREIA, 2008, p.7). Acresce que, a educação inclusiva não deve estar desligada da inclusão social, sendo a primeira, um meio privilegiado para alcançar a inclusão social. Por outro lado, a educação inclusiva não se restringe exclusivamente à esfera educativa, pois, a participação no mercado de trabalho competitivo, emerge como uma meta da inclusão. Nesta linha a diferenciação pedagógica surge como uma prática inclusiva que importa implementar.

Melhorar a qualidade dos sistemas de ensino e de educação é uma preocupação fulcral das políticas educativas contemporâneas. As melhorias podem acontecer a vários níveis através numerosos procedimentos. Contudo, temos para nós que nenhuma reforma, medida educativa ou processo serão verdadeiramente estratégicos se não atingirem a relação existente entre o professor e o aluno.

Se no passado, não muito longínquo, o professor era essencialmente o transmissor do saber e o aluno o recetor humilde e obediente, atualmente, é consensual a ideia que o professor deve tornar-se o organizador da aprendizagem e o estimulador do desenvolvimento cognitivo e socioafectivo do aluno. Assim, o professor, mais do que transmissor de um saber, muitas vezes ultrapassado, deverá emergir como artífice, no respeito pela diferença, da formação de cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram. A busca do sucesso na relação pedagógica assenta na tentativa de responder às necessidades individuais de todos e cada um dos alunos. A diferenciação pedagógica enquanto intencionalidade pedagógica ancorada num conjunto de ações didáticas que têm como finalidade a adequação do processo de ensino/aprendizagem às características individuais de todos os alunos, de modo a cada aluno atinja o seu máximo, emerge como uma questão central da qualidade educativa.

1. REVISITANDO O CONCEITO DE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Na literatura existe uma multiplicidade de perspetivas teóricas e diferentes formas de considerar a diferenciação pedagógica. Na realidade este conceito aparece associado a vários termos, nomeadamente a uma ferramenta, uma atitude, uma filosofia, uma estratégia de adaptação do currículo, uma estratégia organizacional ou um modelo de gestão da turma ou do grupo. Neste artigo iremos considerar o conceito de diferenciação pedagógica como sinónimo de pedagogia diferenciada.

Desde logo, importará sublinhar que comungamos da ideia defendida por Bourdieu (1966) quando nos diz que “l'égalité formelle qui régle la pratique pédagogique sert en fait de masque et de justification à l'indifférence à l'égard des inégalités réelles devant l'enseignement et devant la culture, enseignée ou plus exactement exigée” (BOURDIEU, 1966, p.336). Na

realidade, a diferenciação pedagógica não só surge como corolário de uma sociedade justa e democrática, como também do reconhecimento do direito à diferença e ainda da aplicação do princípio da igualdade. Neste âmbito, é errada a convicção partilhada por muitos professores de que ensinar todos da mesma forma se encontra em linha com o princípio da igualdade. Esta ideia e a sua execução, viola o princípio da igualdade uma vez que este impõe que se dê tratamento igual ao que é igual e tratamento diferente ao que é diferente, proibindo não só discriminações arbitrárias e irrazoáveis ou diferenciadas em função de critérios meramente subjetivos como obriga a diferenciar o que é objetivamente diferente. Ora, o traço comum de uma turma de alunos ou de um grupo de crianças é exatamente a singularidade e a diferença.

Seguindo a ideia que diferenciar a pedagogia é responder à diversidade dos aprendentes através da diversidade de estratégias de ensino, Heacox (2002) define a pedagogia diferenciada como «a collection of strategies that help you better address and manage the variety of learning needs in your classroom » (HEACOX, 2002, p.1). Esta autora considera que este tipo de pedagogia sugere uma maneira de pensar segundo a qual os alunos são colocados no centro do ensino e da aprendizagem. Assim, são as necessidades e as características individuais dos alunos que guiam a escolha das diferentes estratégias de ensino. A definição apresentada por Fresne (1994) vai no mesmo sentido, ao considerar a pedagogia diferenciada como «uma prática de ensino que se compromete com as diferenças inter-individuais e que tenta organizar as aprendizagens tendo em conta cada um». (FRESNE,1994, p.4).

Tomlinson e Allan (2002) consideram a diferenciação pedagógica como sendo a “[...] prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de cada aluno em particular ou de um pequeno grupo de alunos, ao invés de um modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos tivessem as mesmas características” (TOMLINSON; ALLAN, 2002, p. 14). Já para Sousa (2010, p. 10) a diferenciação curricular é “a adaptação do currículo às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar”. Sendo certo que a diferenciação curricular é um instrumento da inclusão e da equidade face às diferenças existentes no seio da população escolar, também é verdade que o seu principal propósito é o sucesso de todos os alunos.

A diferenciação pedagógica emerge como uma importante ferramenta para gerir eficazmente a heterogeneidade de uma turma, pois como referem Morgado e Pacheco (2011) e nós concordamos “ensinar tudo a todos, com as mesmas regras e no mesmo espaço e com a mesma voz e o peso académico do *magister dixit*, é uma ambição que configura um pensamento educacional que jamais pode ser partilhado nos dias de hoje” (MORGADO; PACHECO, 2011, p. 43). Perrenoud (2000) considera que “[...] diferenciar o ensino é fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem”. (PERRENOUD, 2000, p. 9).

Perraudéau (1997) relaciona a pedagogia diferenciada com a «diversificação dos meios e modos de aprendizagem para um grupo de alunos com necessidades heterogêneas, mas os objetivos comuns» (PERRAUDEAU, 1997, p.112-113). A diversificação dos meios e modos de aprendizagem emerge como essencial, pois como exprime Perrenoud (1995) toda a «situação didática proposta ou imposta uniformemente a um grupo de alunos é inevitavelmente inadequada para uma parte deles» (PERRENOUD, 1995, p. 28). Assim, os professores ou educadores que pretendam levar a efeito a diferenciação pedagógica, têm em vista maximizar as capacidades dos alunos, pois na linha de Perrenoud (1995) ela pode ser concebida como uma maneira de organizar «as interações e as atividades, de forma a que cada aluno seja constantemente, ou pelo menos, muito frequentemente confrontado com situações didáticas proveitosas para ele» (PERRENOUD, 1995, p. 29). Ademais, é nesta linha que Convery e Coyle (1993) propõem a sua definição de pedagogia diferenciada «*differentiation is the process by which teachers provide opportunities for pupils to achieve their potential, working at their own pace through a variety of relevant learning activities*». (CONVERY; COYLE, 1993, p.1).

Roldão (1999), avança com a seguinte noção de diferenciação é “um meio da promoção da equidade o que significa que a diferenciação não só abrange o currículo nuclear, mas também elege-lo como alvo da diferenciação por excelência” (ROLDÃO, 1999, p. 34). Para esta autora a diferenciação dos objetivos deve ser “muito limitada”, porque o contrário significa pôr em risco a demanda dos padrões mais elevados para todos os alunos. A autora defende uma diferenciação “limitada” ao nível dos conteúdos e uma diferenciação “ampla” ao nível das atividades.

Por seu lado, Tomlinson (2004) defende a ideia que a pedagogia diferenciada não é nem uma estratégia nem uma pedagogia de ensino, mas sim «uma forma de considerar o ensino e a aprendizagem que preconiza começar a ensinar ao nível onde os alunos se encontram» (TOMLINSON, 2004, p.154), ou seja, em vez de se impor planos de ensino e de aprendizagem, deve-se atender ao estágio dos alunos, não só aos seus interesses, mas também aos seus perfis de aprendizagem. Contudo, Tomlinson (2004) na linha de outros autores (CARON, 2003; PRUD'HOME, 2004) perspetiva a pedagogia diferenciada como uma forma de pensar, uma filosofia que admite valores e atitudes.

Se é seguro concluir-se que o conceito de pedagogia diferenciada ou diferenciação pedagógica se encontra carregado de significativa amplitude concetual, cremos que podemos concetualizar a diferenciação pedagógica no sentido de processo com três características: recurso a uma diversidade de estratégias de ensino; reconhecimento das características individuais dos alunos, com necessidades distintas, mas com objetivos comuns e (iii) prática de ensino impregnada de pensamento próprio com valores e atitudes.

2. NÍVEIS, DISPOSITIVOS E DOMÍNIOS DE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Segundo Sousa (2010, p.151) a diferenciação pedagógica pode ocorrer em três níveis: (i) diferenciação institucional, (ii) diferenciação externa e (iii) diferenciação interna. Enquanto que a diferenciação pedagógica institucional acontece a nível macro da estrutura, a nível do sistema educativo a diferenciação pedagógica externa realiza-se a nível meso da estrutura (eg., turmas de currículos alternativos e os apoios pedagógicos acrescidos, e ainda de formas alternativas de organização da escola. A diferenciação pedagógica interna é aquela que se desenvolve a nível micro da estrutura, no quotidiano da sala de aula. É neste terceiro nível de diferenciação que nos interessa centrar.

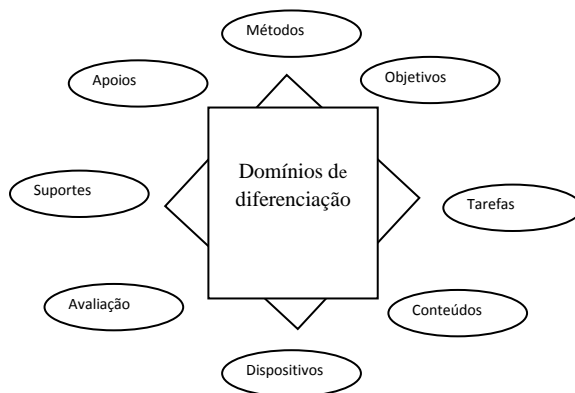
Assim, a diferenciação pedagógica, em particular a interna, acontece através da interação entre o aluno, o professor e o saber. Recorrendo ao conhecido triângulo pedagógico, Przesmycki (1991) propõe três dispositivos de diferenciação de forma a potencializar a aprendizagem. A forma de escolher em cada momento qual destes dispositivos utilizar depende

de diferentes critérios, como as necessidades dos alunos, as dificuldades reveladas num dado momento, os seus interesses e os estilos de aprendizagem em presença. Assume-se a heterogeneidade como um recurso fundamental da aprendizagem. Neste sentido, considera-se ser importante organizar-se as atividades e as interações de modo a que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações pedagógicas significativas para si e adequadas às suas características.

Na realidade, como defende Freire (2004, p. 22), “[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Também Visser (1993) chama a atenção para a centralidade do ensino e das estratégias desenvolvidas argumentando que a diferenciação pedagógica contempla o desafio de fazer progredir no currículo uma criança em situação de grupo, através da seleção apropriada de ensino e estratégias de aprendizagem e estudo.

Não obstante se aceitar a ideia de que os alunos ocupam um papel central nas escolas e que a aprendizagem é a principal finalidade das intervenções educativas que aí ocorrem, isto não significa que estejamos perante uma questão já resolvida nesses contextos, principalmente do ponto de vista operacional. Neste âmbito, parece-nos importante trazer à colação as principais modalidades de diferenciação pedagógica, ou seja, diferentes formas de um docente diferenciar. Seguindo esta ideia, apresenta-se na figura 1 as principais modalidades/domínios de diferenciação pedagógica propostas por Puren (1999).

Figura 1 - Domínios possíveis de diferenciação pedagógica



Fonte: Puren (1999).

De acordo com a figura 1, a diferenciação pedagógica pode acontecer em vários momentos e de diversificadas formas, ou seja, não só através do desenvolvimento de métodos, tarefas ou apoios ajustados aos alunos, mas também com a utilização de materiais adequados ou mesmo através da diferenciação de conteúdos ou do processo de avaliação. Considera-se que a diferenciação recusa a indiferença do professor às diferenças presentes na turma, situando-se numa perspetiva de discriminação positiva. Porém, na linha de Perrenoud (2005) diferenciação não é sinónimo de respeito incondicional das diferenças.

Se é certo que a diferenciação implica individualização, também resulta claro que não se pode nem se deve reduzir a diferenciação a um ensino individualizado. Assim, o desafio da diferenciação consiste em individualizar os percursos de formação, trabalhando com grupos de alunos e apoiando-se nas interações sociocognitivas. Contrariamente à aprendizagem autónoma, onde o docente “deixa aprender” os alunos, isto é, os docentes criam situações pedagógicas em que os alunos socorrem-se dos seus próprios métodos de aprendizagem, a pedagogia diferenciada visa “fazer aprender”, ou seja, o docente define e implementa estratégias de ensino eficazes para que cada aluno aprenda. Neste âmbito, o docente organiza o seu trabalho escolar otimizando situações de aprendizagem para todos os alunos, mas com prioridade para os que manifestam dificuldades.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Desde 2006, a Inspeção-Geral da Educação, atualmente Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) tem em desenvolvimento um programa de avaliação externa das escolas. O foco deste artigo incide sobre a análise efetuada aos Relatórios de Avaliação Externa das Escolas produzidos no ano 2012-2013 e relativos à área Territorial de Inspeção Norte. Cada escola é avaliada tendo como base um quadro de referência, o qual contempla de três domínios. Cada domínio divide-se em três campos de análise e cada campo de análise integra vários referentes (Quadro 1). É este quadro de referência que serve de guia aos olhares das equipas de avaliação.

Quadro 1 - Quadro de referência da avaliação externa de escolas

Domínios	Campos de análise	Referentes
Resultados Escolares	Resultados académicos	<ul style="list-style-type: none"> • Evolução dos resultados internos contextualizados • Evolução dos resultados externos contextualizados • Qualidade do sucesso • Abandono e desistência
	Resultados sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Participação na vida da escola e assunção de responsabilidades • Cumprimento das regras e disciplina • Formas de solidariedade • Impacto da escolaridade no percurso dos alunos
	Reconhecimento da comunidade	<ul style="list-style-type: none"> • Grau de satisfação da comunidade educativa • Formas de valorização dos sucessos dos alunos • Contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente
Prestação do serviço Educativo	Planeamento e articulação	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão articulada do currículo • Contextualização do currículo e abertura ao meio • Utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos • Coerência entre ensino e avaliação • Trabalho cooperativo entre docentes
	Práticas de ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Adequação das atividades educativas e do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos • Adequação dos apoios aos alunos com necessidades educativas especiais • Exigência e incentivo à melhoria de desempenhos • Metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens • Valorização da dimensão artística • Rendibilização dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens. • Acompanhamento e supervisão da prática letiva.
	Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> • Diversificação das formas de avaliação • Aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação • Monitorização interna do desenvolvimento do currículo • Eficácia das medidas de apoio educativo • Prevenção da desistência e do abandono
Liderança e Gestão	Liderança	<ul style="list-style-type: none"> • Visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola • Valorização das lideranças intermédias • Desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras • Motivação das pessoas e gestão de conflitos • Mobilização dos recursos da comunidade educativa
	Gestão	<ul style="list-style-type: none"> • Critérios e práticas de organização e afetação dos recursos • Critérios de constituição dos grupos e das turmas, de elaboração de horários e de distribuição de serviço • Avaliação do desempenho e gestão das competências dos trabalhadores • Promoção do desenvolvimento profissional • Eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e externa
	Autoavaliação e melhoria	<ul style="list-style-type: none"> • Coerência entre a autoavaliação e a ação para a melhoria • Utilização dos resultados da avaliação externa na elaboração dos planos de melhoria • Envolvimento e participação da comunidade educativa na autoavaliação • Continuidade e abrangência da autoavaliação • Impacto da autoavaliação no planeamento, na organização e nas práticas profissionais

Fonte: IGEC (2013)

Em termos metodológicos, recorreu-se à análise documental, articulando a abordagem quantitativa das variáveis objetivas com um enfoque qualitativo-interpretativo do conteúdo dos Relatórios. Apesar de se efetuar uma leitura global de todos os relatórios, selecionou-se para análise mais aprofundada apenas o domínio da *Prestação do Serviço Educativo*. De acordo com Tuckman (2002) e Quivy e Campenhoudt (2003), a análise documental constitui um dos três

grandes grupos de métodos de recolha de dados que se podem utilizar como fontes de informação nas investigações qualitativas. Ora, tendo em consideração os objetivos delineados, enveredámos por um estudo de natureza mista, sendo a análise dos relatórios produzidos pelas equipas de avaliação externa no âmbito da atividade avaliação externa de escolas, o método de pesquisa central. Os relatórios de inspeções escolares são na linha de Bell (1993) fontes inadvertidas. Num primeiro momento, os dados de caracterização das escolas, bem como os resultados de avaliação obtidos neste domínio, foram inseridos informaticamente no programa *SPSS*, com o objetivo de identificar algumas regularidades estatísticas e de aferir a pertinência de algumas correlações significativas entre variáveis. Num momento posterior, procedeu-se à análise de conteúdo categorial do domínio referido, procurando extrair dos textos os sentidos dominantes de fortaleza e de fragilidade no campo de análise *Práticas Educativas*. Os pontos fortes e as áreas de melhoria existentes na totalidade dos 59 relatórios analisados foram separados em unidades relevantes e significativas em função do tema abordado. As categorias analíticas emergiram no decurso da análise dos relatórios. Para o cálculo dos testes Qui-Quadrado, Levene, T teste ou coeficiente de correlação de *Spearman* transformaram algumas variáveis qualitativas em variáveis numéricas, conforme Quadro 2.

Quadro 2 - Transformação de variáveis

Variável	Categorias	Transformação
Diferenciação pedagógica	É generalizável/sistemática ou consistente	3
	Não é generalizável/sistemática ou consistente	2
Classificação	Muito Bom	2
	Inferior a Muito Bom	1

Já para a análise de conteúdo do campo de análise *Práticas de Ensino* do domínio *Prestação do Serviço Educativo* foram definidas cinco categorias analíticas (Quadro 3).

Quadro 3 - Categorias analíticas utilizadas na análise de conteúdo dos relatórios

Categorias analíticas
Não há adequação de práticas/atividades/estratégias adequadas às capacidades e aos ritmos das crianças e dos alunos
Desenvolve de forma não generalizada/abrangente/consolidada (i) diferenciação pedagógica e/ou (ii) iniciativas/atividades/estratégias adequadas às capacidades e ritmos
Desenvolve práticas/atividades/estratégias educativas e do ensino adequadas às capacidades e aos ritmos das crianças e dos alunos
A oferta educativa/formativa adequada às capacidades e ritmos das crianças e dos alunos
Desenvolve práticas de diferenciação pedagógica de forma consistente/generalizada

3.1 Principais objetivos do estudo

Sendo certo que o enfoque do programa Avaliação Externa de Escolas (AEE), não é a diferenciação pedagógica, também é verdade que ao constituir a prestação do serviço educativo um domínio estratégico de qualquer instituição educativa e do próprio programa da AEE é natural que se tenha em conta na avaliação deste domínio a natureza e a qualidade das respostas educativas oferecidas pela instituição em avaliação. Ora, foi com base nesta realidade e no conhecimento de que um referente do campo de análise deste domínio se prende com a adequação das atividades educativas e do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos, que decidimos investigar o retrato dado pelos relatórios de avaliação externa em relação à temática diferenciação pedagógica.

Neste sentido, com a finalidade de se compreender os principais dispositivos educativos existentes nas nossas escolas, bem como a qualidade e a natureza das respostas educativas prestadas às crianças/alunos e ancorados numa metodologia de natureza mista, fomos analisar o conteúdo dos relatórios de avaliação externa de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas da região norte avaliados em 2012-2013.

Assim, o nosso trabalho empírico foi norteado pelas seguintes questões de partida:

- As escolas avaliadas desenvolvem diferenciação pedagógica?
- A diferenciação pedagógica é uma prática consistente e generalizada no seio das escolas?
- Que fragilidades e pontos fortes relacionados com a diferenciação pedagógica são relatados na avaliação externa de escolas?

- Na maioria dos agrupamentos avaliados, a diferenciação pedagógica emerge como um ponto forte ou como área de melhoria?
- Haverá relação a diferenciação pedagógica e a classificação atribuída no domínio prestação do serviço educativo?

Assim, definimos os seguintes objetivos específicos:

- Averiguar os principais aspetos da pedagogia diferenciada vertidos nos relatórios da avaliação externa de escolas.
- Descrever os pontos fortes e as áreas de melhoria relacionados com a diferenciação pedagógica e registados nos relatórios da atividade avaliação externa de escolas.

3.2 Amostra

O programa Avaliação Externa das Escolas (AEE) abrangeu, em 2012-2013, no continente, 122 agrupamentos de escolas e 22 escolas não agrupadas, com distribuição regional conforme Quadro 4.

Quadro 4 -Tipologia das unidades de gestão avaliadas em 2012-2013 e sua distribuição no continente

Área de inspeção territorial	Tipologia da unidade de gestão		Totais (N.º)
	Agrupamentos	Escolas não Agrupadas	
Norte	49	10	59
Centro	25	3	28
Lisboa e Vale do Tejo	27	8	35
Alentejo e Algarve	21	1	22
TOTAIS	122	22	144

Selecionámos como amostra todos os agrupamentos e escolas não agrupadas avaliados nesse período, na área territorial de inspeção norte (n=59).

3.3 Resultados obtidos

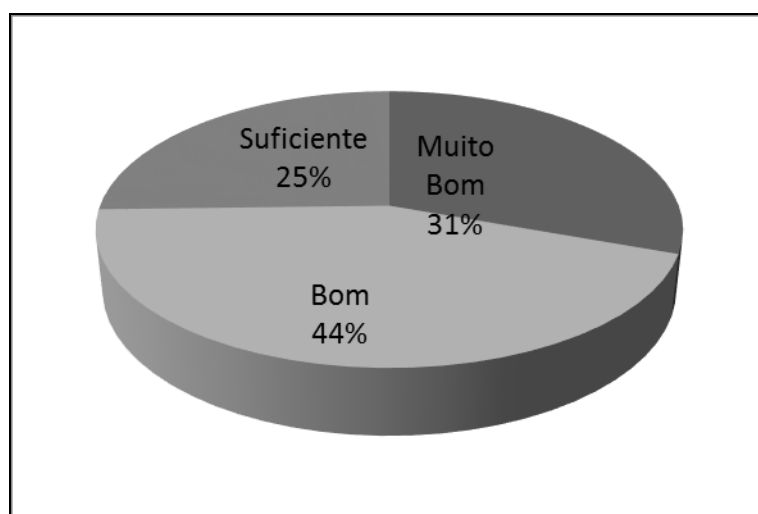
No Quadro 5 resume-se algumas variáveis relativas aos alunos/crianças que frequentam as unidades de gestão (agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas) da amostra.

Quadro 5 - Número de alunos que frequentavam as unidades de gestão da amostra

Tipologia da unidade de gestão	N.º	Crianças/ alunos/formandos que frequentam as unidades educativas				
		N.º total	Média	Máximo	Mínimo	Desvio Padrão
Agrupamentos	49	67168	1399	3416	290	669,67
Escolas Profissionais	3	513	171	244	59	98,4
Escolas Secundárias	6	6405	1068	1394	662	293,06
Escolas Básicas Integradas	1	148	148	148	148	0
TOTAIS	59	74234	1258,20	3416	59	689,73

Os 59 agrupamentos e escolas não agrupadas da amostra eram frequentados por 74234 crianças/alunos/formandos. A média do número de crianças/alunos/formandos que frequentavam os 49 agrupamentos é de 1399, enquanto que nas escolas não agrupadas e secundárias esse número era de 1068, verificando-se, como seria de esperar, que as escolas singulares/não agrupadas são frequentadas por menos alunos que os agrupamentos de escolas.

No gráfico 1 representa-se a percentagem de classificações atribuídas pelas equipas de avaliação no domínio Prestação do Serviço Educativo para a totalidade das escolas da amostra.

Gráfico 1 - Classificações no domínio Prestação do Serviço Educativo para a totalidade da amostra (n=59)

Elaborado com base na análise dos relatórios de avaliação externa.

Em relação à classificação atribuída pelas equipas de avaliação no domínio *Prestação do Serviço Educativo* observamos que a classificação de Bom da escala classificativa é predominante, seguindo-se a classificação de Muito Bom (Gráfico 1).

Nenhuma escola avaliada apresenta a classificação de insuficiente ou excelente no domínio da prestação do serviço educativo. Verificou-se que não existe correlação estatisticamente significativa entre a classificação do domínio prestação do serviço educativo e a tipologia da unidade de gestão (escola/agrupamento) [Teste Levene: $F= 193,4$; Significância= $0,17$; teste T: Significância (bilateral): $0,529$. Não existem diferenças entre escolas agrupadas e escolas singulares na classificação do domínio prestação do serviço. O teste não mostrou diferenças estatisticamente significativas para um intervalo de 95% de confiança].

Com base na análise dos pontos fortes e das áreas de melhoria registados nos relatórios da nossa amostra ($n=59$), conclui-se que a maioria dos agrupamentos e escolas singulares apresenta mais pontos fortes do que áreas de melhoria. Na totalidade dos 59 relatórios identificámos 307 pontos fortes, a que corresponde uma média de 5,5 pontos fortes por agrupamento/escola. O número de pontos fortes em cada agrupamento/escola varia entre 3 (mínimo) e 8 (máximo). Nesses mesmos relatórios encontram-se registadas 279 asserções relacionadas com áreas de melhoria, a que corresponde uma média de 5,0 áreas de melhoria por relatório. O número de asserções relacionadas com áreas de melhoria, por agrupamento, varia entre 3 (mínimo) e 8 (máximo).

Verificamos que as políticas e/ou cultura de inclusão são apontadas como um ponto forte em 10 agrupamentos, ou seja, em 17% das unidades de gestão da amostra. Para além das asserções relacionadas com inclusão, constatámos a presença de três pontos fortes relacionados com a temática em estudo, que são (i) “*as práticas diferenciadas*” (ii) “*as práticas de articulação vertical, que possibilitam respostas educativas adequadas às características dos grupos e das turmas e aos ritmos de aprendizagem das crianças e alunos*” e o (iii) “*princípio da diferenciação pedagógica*”.

Já em relação às áreas de melhoria, verificámos que só um relatório apresenta áreas de melhoria relacionadas com a temática em estudo. Curiosamente, nesse relatório apresentam-se duas áreas de melhoria relacionadas com a problemática em investigação, nomeadamente: (i) A

generalização das práticas de diferenciação pedagógica na sala de aula e (ii) a criação de dispositivos de identificação e apoio aos alunos com capacidades excepcionais.

Também se realizou uma análise de conteúdo do domínio *Prestação do Serviço Educativo*, bem como do campo de análise *Práticas de Ensino*. O Quadro 6 sintetiza a frequência das principais asserções relacionadas com os aspetos positivos/ aspetos conseguidos e pontos fracos no âmbito da diferenciação pedagógicas, da adequação de práticas/iniciativas as capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos. Assim, só em 20,3% dos relatórios se refere claramente que há desenvolvimento de práticas de diferenciação pedagógica de forma consistente/generalizada.

Verificou-se que existe associação estatisticamente significativa entre a **variável classificação** atribuída no domínio *Prestação do Serviço Prestado* e a **variável diferenciação pedagógica** (valor do teste Qui-Quadrado de Pearson foi de 14,065 com um nível de significância inferior a 0,0005. O coeficiente de correlação de foi de 0,488, para um nível de significância de 0,01).

Quadro 6 - Frequência das asserções do âmbito da adequação das atividades educativas e do ensino às capacidades e aos ritmos das crianças e dos alunos ínsitas no corpo dos 59 relatórios de AEE

Categorização das asserções	Frequência (n)
Não há adequação de práticas/atividades/estratégias adequadas às capacidades e aos ritmos das crianças e dos alunos	2
Desenvolve de forma não generalizada/abrangente/consolidada (i) diferenciação pedagógica e/ou (ii) iniciativas/atividades/estratégias adequadas às capacidades e ritmos	24
Desenvolve práticas/atividades/estratégias educativas e do ensino adequadas às capacidades e aos ritmos das crianças e dos alunos	19
A oferta educativa/formativa adequada às capacidades e ritmos das crianças e dos alunos	2
Desenvolve práticas de diferenciação pedagógica de forma consistente/generalizada	12
Não desenvolve iniciativas/atividades que potenciem o desenvolvimento das aprendizagens de alunos com capacidades excepcionais.	8
Desenvolve iniciativas/atividades que potenciem o desenvolvimento das aprendizagens de alunos com capacidades excepcionais.	1

Verificou-se que não existe associação entre a variável políticas e/ou cultura de inclusão e as variáveis classificação do domínio e diferenciação pedagógica. A análise de conteúdo mostrou

que o ponto forte políticas/cultura de inclusão se relacionada com a ação do agrupamento e/ou escola não agrupada relativamente aos alunos/crianças com necessidades educativas especiais.

CONCLUSÕES

O principal objeto deste estudo foi a diferenciação pedagógica. É certo, que a avaliação externa das escolas não é um programa focado exclusivamente para a análise de práticas pedagógicas. Todavia, apesar da organização educativa constituir a unidade central de análise deste programa, o campo de análise **Práticas de Ensino** que integra o domínio Prestação do Serviço Educativo, inclui referentes relacionados com práticas de diferenciação pedagógica e/ou adequação de atividades educativas e do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos.

Do estudo realizado, verificámos que, globalmente, cada escola/agrupamento de escolas apresenta, em média, 5,5 pontos fortes e 5 áreas de melhoria. Quer os pontos fortes, quer as áreas de melhoria estão relacionados com os três domínios em avaliação (*Resultados, Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão*), particularmente com os campos de análise que integram cada domínio.

Dos 59 relatórios, apenas um registava duas áreas de melhoria relacionadas com a temática em estudo, nomeadamente (i) A generalização das práticas de diferenciação pedagógica na sala de aula e (ii) a criação de dispositivos de identificação e apoio aos alunos com capacidades excecionais.

Responder à heterogeneidade implica promover de forma generalizada práticas de diferenciação pedagógica. No caso deste estudo, verificámos que a diferenciação pedagógica como prática abrangente e generalizada só ocorre em 20,3% das escolas/agrupamentos da amostra. Este dado indicia que o desenvolvimento de práticas de diferenciação pedagógica, por parte dos professores é uma fragilidade na maioria das escolas/agrupamentos avaliados, predominando um ensino ainda muito focado no docente e para a turma.

Em regra, as escolas em que a diferenciação pedagógica emerge como uma prática generalizada são valoradas com a classificação de muito bom no domínio da prestação do serviço educativo.

As políticas ou práticas inclusivas emergem como um ponto forte em 17% dos agrupamentos/escolas não agrupadas avaliados. Porém, com base neste estudo, concluímos também que não existe uma correlação estatisticamente significativa entre as práticas/políticas inclusivas e a diferenciação pedagógica. Esta conclusão, aparentemente estranha, deve-se ao facto deste constructo (práticas/políticas inclusivas) ter sido perspetivado, a nosso ver, num sentido restritivo/redutor. Na realidade, a utilização deste conceito com enfoque principalmente nas crianças e alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente leva a que as instituições educativas com um trabalho meritório no âmbito da educação especial sejam consideradas como inclusivas. Neste sentido, os resultados obtidos neste trabalho corroboram a ideia de Ainscow (2009) que afirma que “Há uma suposição comum de que inclusão é principalmente acerca de educação de estudantes com deficiência, ou os classificados como portadores de necessidades educacionais especiais, nas escolas regulares” (AINSCOW, 2009, p.15).

Porém, temos para nós como certo que uma escola só será verdadeira justa, democrática e inclusiva se desenvolver com intencionalidade processos educativos diferenciados para todos os alunos, quer tenham ou não necessidades educativas especiais. A diferenciação pedagógica não é uma prática pedagógica fácil de desenvolver. A educação inclusiva é um desafio, que tem de se tornar uma realidade nas escolas. É fulcral que as escolas potenciem contextos onde as diferenças sejam tidas em conta e onde cada aluno seja visto como um ser individual, com necessidades próprias e distintas.

Para isso, é necessário que as práticas dos docentes em sala de aula se modifiquem. Têm de ser introduzidas práticas de diferenciação pedagógica, estratégias e atividades que deixem de atender ao aluno médio e que passem a ter em conta as diferenças de cada aluno.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada. FÁVERO, Osmar et al. (Org.). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília, Unesco, 2009. p.11-23.

BELL, Judith. *Como realizar um projeto de investigação*. 3. ed.. Lisboa: Gradiva, 1993.

BOURDIEU, Pierre. L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, v.7, n. 3, p. 325-347, 1966.

CARON, Jaqueline. *Apprivoiser les différences: guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal: Éditions de la Chenelière, 2003.

CONVERY, Anne; COYLE, Do. *Differentiation – Taking the initiative. Pathfinder 18*. A CILT series for language teachers. Center for information on language teaching and research, London, 1993.

CORREIA, Luís Miranda. *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2008.

HEACOX, Diane. *Differentiating instruction in the regular classroom*. Minneapolis: Free Spirit Publishing, 2002

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Editora Paz e Terra, 2004.

FRESNE, Ronald. *Pedagogie differenciee: mode d'emploi*. Paris, Nathan, 1994.

GRAVE-RESENDES, Lúdia; SOARES, Joana. *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta, 2002.

INSPEÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (IGEC). *Avaliação Externa de Escolas 2011-2012 - Relatório*. 2013

MORGADO, José Carlos; PACHECO, José Augusto. Culturas curriculares: subsídios para uma abordagem teórica. In: ALVES, Maria Palmira; DE KETELE, Jean-Maria (Org.). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora, p. 41-58, 2011.

NÓVOA, António. *Evidentemente. histórias da educação*, Porto: Edições ASA, 2005.

PERRAUDEAU, Michel. *Les cycles de la différenciation pédagogique*. Paris, Armand Colin, 1997.

PERRENOUD, Philippe. *La pédagogie à l'école des différences*. Paris, ESF, 1995.

_____. *Novas competências para ensinar*. São Paulo, SP: Artmed, 2000.

_____. Différencier: un aide-mémoire en quinze points. *Vivre le primaire*, n° 2, mars-avril, 34, 2005. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_03.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2013

PRZESMYCKI, Halina. *La pédagogie différenciée*. Paris: Hachette, 1991

PRUD'HOMME, Luc. La différenciation pédagogique dans le modèle de l'enseignement stratégique. In: PRESSEAU, Annie. *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*. Montréal: Chenelière McGraw-Hill, 2004. p.185-215.

PUREN, Christian. Un programme de coopération européenne sur la pédagogie différenciée. *Revue APLF (Bulletin de l'Association des Professeurs de Français de Grèce du Nord)* (Thessalonique, Grèce), n° 62-63, p. 27-29, jun., 1999

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. *Manual de investigação em ciências sociais*. 3. ed. Lisboa: Gradiva, 2003.

ROLDÃO, Maria. *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora, 1999.

SOUSA, F. *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora, 2010.

TOMLINSON, Carol; ALLAN, Susan. *Liderar Projetos de diferenciação pedagógica*. Lisboa: edições ASA, 2002.

TOMLINSON, Carol. *La classe différenciée*. Montréal, Chenelière McGraw-Hill, 2004.

TUCKMAN, Bruce. *Manual de investigação em educação-Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

VISSER, Jonh. *Differentiation: making it work: ideas for the staff development*. Stafford: Nasen, 1993.