



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Maria de Sousa Martins

**Articulação Curricular na Educação Básica:
discursos e práticas dos professores**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Maria de Sousa Martins

**Articulação Curricular na Educação Básica:
discursos e práticas dos professores**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Estudos da Criança
Área de Integração Curricular e Inovação Educativa

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Maria de Lurdes Carvalho

Outubro de 2010

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 29 de Outubro de 2010

Assinatura: _____

Agradecimentos

*“O valor das coisas não está no tempo em que elas duram,
mas na intensidade com que acontecem
Por isso existem momentos inesquecíveis,
coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.”*

Fernando Pessoa

Aos meus filhos, Zé e Mariana e aos meus pais, que são incomparavelmente, os sabores mais doces da minha vida, cujo valor é imensurável.

À Ró e à Julieta, companheiras de todas as horas. Sem elas seria quase impossível.

Em especial, agradecemos à Doutora Maria de Lurdes Carvalho, a disponibilidade e a compreensão que demonstrou na orientação deste trabalho.

Uma palavra de agradecimento a todos os que de uma forma, ou de outra, contribuíram para a realização deste projecto.

Resumo

Na sua prática os profissionais da educação defrontam-se com numerosos problemas. Entre estes contam-se o insucesso de seus alunos, relativamente a objectivos de aprendizagem curricular e até a objectivos básicos de socialização. Por vezes, a desadequação na aplicação dos currículos e programas em relação às necessidades e condições dos públicos diversos a que se destinam constituem um entrave ao desenvolvimento escolar, social e pessoal do aluno.

Por isso, quanto maior e mais alargado for o leque de conhecimentos que o professor possuir acerca da criança e do seu contexto desenvolvimental, melhor será a sua acção profissional no processo de adequação que deve realizar, tendo como princípio básico o sucesso de todos e de cada um dos seus alunos. Este conjunto de informações – *fontes do currículo* (Alonso, 1992) - servirá de orientação e permitirá que o processo de adequação e modificação da sala de aula transformando-a *em ambientes de aprendizagem* promotores de aquisição e desenvolvimento de competências básicas e essenciais, de adopção de estratégias e de actuação respondam eficazmente às necessidades físicas, psicológicas e educativas do aluno. Estas fontes do currículo (sociológica, psicológica, epistemológica e pedagógica) serão

tanto mais relevantes quando pensamos em anos de transição de ciclo e, conseqüentemente, na necessidade de articulação curricular entre diferentes níveis de ensino.

Podem ser variadas as acções que se desenvolvem neste sentido, desde a inserção de cada um dos alunos no grupo e na escola como um todo, as relações que se estabelecem entre eles, o respeito às diferenças, a formação de professores, entre outros. Sabemos, porém, que a nossa tarefa maior, enquanto professores, está na verdade, no compromisso que naturalmente firmamos com o desenvolvimento e com a aprendizagem de cada um de nossos alunos, e que o nosso desafio primeiro se encontra na necessidade de olhar e conhecer todos e cada um, tendo sempre em vista identificar as possibilidades comuns e singulares de construir conhecimentos.

Neste estudo, pretendemos espelhar algumas das nossas preocupações relativamente ao currículo e à articulação curricular, sobretudo nos casos em que os alunos apresentam estilos de aprendizagem diferentes. O trabalho empírico desenvolveu-se em dois estabelecimentos de ensino que pertencem a um mesmo agrupamento de escolas, e quatro docentes, sendo duas professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico e duas educadoras de infância. Através deste estudo de caso, investigamos a forma como estes Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB de um Agrupamento de Escolas da cidade da Póvoa de Varzim concebem e desenvolvem a articulação curricular entre os níveis de escolaridade da Educação Básica, quando se trata de alunos com estilos de aprendizagem diferenciados. Recorrendo à análise de entrevistas e aos Projectos Curriculares de Turma foi possível obter uma melhor compreensão da temática e a obtenção de respostas às nossas questões de investigação. Neste sentido, os resultados revelam que existe alguma incongruência entre aquilo que se escreve, da intencionalidade intelectual com que se concebem os PCT e a realidade sistematizada e orientada pela prática do ensino-aprendizagem.

Abstract

Educators have to face numerous problems in their daily activity. These include the failure of their students in achieving the curriculum learning aims or even the basic goals of socialization. The inadequacy of the curricula application and of the official learning contents to the needs and requirements of different audiences are sometimes hampering the scholar, social and personal development of a student.

Therefore, the bigger and broader is the knowledge that teachers have about a child and his/her developmental context, the better is their professional role in the process of adequacy which should take place, having always as a goal the success of each of their students. This set of information – *fontes do currículo* (Alonso, 1992) – will guide and enable the process of adaptation and a change in classroom, turning it into learning environments where the acquisition and development of basic skills are promoted, the adoption of strategies and actions to effectively respond to the student's physical, psychological and educational needs. These sources of curriculum (sociological, psychological, epistemological and pedagogical) are considered much more relevant when we think of the transition of class and, as a consequence, about the need for curriculum articulation between different levels of education.

A lot of different actions can be taken to achieve this goal: the inclusion of students in each group and the school as a whole, the relationships that are established between them, the respect for the difference, teacher training, among others. It is known, however, that our biggest task, as teachers, is actually a commitment that we naturally sign with the learning and developmental process of each of our students, and that our first challenge is to meet each ones needs, having always as an aim to identify common and unique opportunities to build knowledge.

This study intends to show some of the concerns about curriculum and curriculum articulation, especially in cases where students have different learning styles. The empirical work has been developed in two schools which belong to the same group of schools, and four teachers, two first grade teachers and two kindergarten teachers. Through this case study, it was investigated how these kindergarten teachers and first grade teachers of a group of schools of the town of Póvoa de Varzim design and develop curriculum articulation between different education levels of basic education, when it comes to students with different learning styles. By making use of the analyses of interviews and the *Class Curriculum Projects* it was possible to obtain a better understanding of the theme and get answers to our research questions. In this way, the results show that there is some inconsistency between what is written, the intellectual intent with which the *Class Curriculum Projects* are conceived and the systematic reality guided by the practice of teaching and learning.

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I – Articulação Curricular: Conceitos e Redes	5
1.1. Currículo Escolar: a essência da escola.....	5
1.2. Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola e de Turma.....	10
1.3. Articulação e sequencialidade curricular entre o pré-escolar e o primeiro ciclo: onde os caminhos se cruzam.....	13
Capítulo II – Diferentes alunos, o mesmo currículo.....	19
2.1. Estilos de aprendizagem: aprender em turmas/grupos diferenciados.....	19
2.2. Diferenciação e adequação curricular: responsabilizando o professor.....	23
2.3. Formação reflexiva dos professores: pensarmos juntos	29
Capítulo III – Metodologia.....	33
3.1. Formulação do problema: objectivos	34
3.2. Contexto e grupo de pesquisa.....	35
3.3. Abordagem e processos metodológicos	37
3.4. Procedimentos e técnicas de recolha de dados	38
3.4.1. Procedimentos	38
3.4.2. Recolha de dados.....	39

3.4.2.1.	Entrevistas	40
3.4.2.2.	Notas de campo	40
3.4.2.3.	Análise documental	41
3.5.	Tratamento e análise de dados.....	42
Capítulo IV – Apresentação e Discussão dos Resultados		43
4.1.	Análise qualitativa das entrevistas realizadas aos docentes	46
4.1.1.	Diferenciação e adequação curricular.....	46
4.1.1.1.	Estilos de aprendizagem.....	47
4.1.1.2.	Organização da turma e trabalho diário.....	49
4.1.1.3.	Trabalho docente em parceria	50
4.1.2.	Articulação curricular.....	54
4.1.2.1.	Estilos de aprendizagem na elaboração do PCT.....	54
4.1.2.2.	Sequencialidade e transição entre a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB.....	54
4.1.2.3.	Processos individuais dos alunos <i>versus</i> articulação.....	56
4.1.3.	Atitudes/constrangimentos dos Professores	57
4.2.	Análise qualitativa dos PCT	58
4.2.1.	Diferenciação e adequação curricular.....	58
4.2.1.1.	Estilos e ritmos de aprendizagem.....	58
4.2.1.2.	Organização da turma e trabalho diário.....	61
4.2.1.3.	Trabalho docente em parceria	63
4.3.	Articulação curricular.....	65
4.3.1.	Estilos de aprendizagem <i>versus</i> a elaboração do PCT	65
4.3.2.	Sequencialidade e transição entre o pré-escolar e o primeiro ciclo.....	66
4.3.3.	Utilização dos processos individuais dos alunos.....	68
Capítulo V – Reflexões Finais.....		75
BIBLIOGRAFIA.....		85
Anexos.....		CD-ROM

Índice de Quadros

Quadro I – Caracterização dos sujeitos de investigação	37
Quadro II – Sistema categorial das entrevistas e dos PCT dos Professores.....	46
Quadro III – Dados globais das entrevistas dos docentes e dos PCT	69

Abreviaturas e Siglas

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

AEC – Actividades de Enriquecimento Curricular

EPE – Educação Pré-Escolar

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PE – Projecto Educativo

PAA – Plano Anual de Actividades

PCA – Projecto Curricular de Agrupamento

PCE – Projecto Curricular de Escola

PCT – Projecto Curricular de Turma

PEE – Projecto Educativo de Escola

QE – Quadro de Escola

Introdução

Ao longo dos últimos anos lectivos, e de forma muito marcante, nos dois últimos, os agrupamentos de escolas têm sido avaliados por equipas de inspectores, com vista à organização de uma educação básica de qualidade, contextualizada e articulada entre os diferentes níveis de escolaridade.

Um dos factores especialmente analisados foi a questão da articulação entre níveis de escolaridade e onde se verificaram maiores reflexões críticas. Contudo, enquanto membro da Direcção do Agrupamento, mas especialmente enquanto investigadora-docente esta questão tornava-se de especial relevância, pois enquanto docente da Educação Especial, é preocupante verificar tantos casos de crianças que percorrem o seu caminho escolar sem sucesso, sem apoio e com tantas interrupções e transições.

Os documentos normativos, desde a Lei de Bases do Sistema Educativo até às Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Despacho n.º 5 220/97, de 4 de Agosto), ou até às Competências Essenciais (Decreto-Lei 6/2001) ou mesmo o Programa para o Ensino Básico 1.º Ciclo enfatizam a necessidade desta contextualização tornando as aprendizagens significativas e funcionais, mas também referem a necessidade de

sequencialidade e articulação dos conhecimentos a adquirir para que o percurso escolar do aluno não seja frequentemente quebrado por transições em períodos de um crescimento e desenvolvimento que deve ser contínuo, global e harmonioso.

Não obstante, a realidade das nossas escolas e jardins-de-infância demonstra que a diversidade de conhecimentos e saberes são muito dispersos e que os estilos de aprendizagem são influenciados por inúmeros factores.

Entendemos que este tema é relevante e actual, na medida em que são os níveis de ensino onde mais experiências acumulámos e os estudos realizados continuam reduzidos.

Desta forma pretendemos saber como é que os educadores e professores concebem, desenvolvem e articulam o currículo entre os dois primeiros níveis da Educação Básica, atendendo à diferenciação dos alunos com estilos de aprendizagem diferentes. No âmbito do desenho da metodologia qualitativa foi planeado o Estudo de Caso.

Assim no **Capítulo I**, procurámos evidenciar a problemática da articulação curricular, centrando o nosso enfoque no currículo, considerando-o como essência da escola, enformado depois, nos Projecto Educativo de Escola e nos Projectos Curriculares de Escola e de Turma. Salientámos o papel da escola como espaço privilegiado de encontro de culturas e de um espaço ecológico promotor de interações que determinam os processos de ensino e de aprendizagem organizando o conceito de currículo, sabendo que sofre sempre as opções educativas sociais e ideológicas. Enfatizámos o papel do aluno, encarado hoje como parte fundamental na construção e desenvolvimento do currículo, no sentido de mobilizar saberes com funcionalidade ao longo da vida. Destacámos a importância do currículo concebido e concretizado mediante o contexto onde ocorre, diminuindo a importância da materialização didáctica do currículo prescrito.

Assim, reflectimos sobre a importância dos Projectos Educativo e Curriculares, considerando que o Projecto Educativo que se caracteriza por definir a filosofia e políticas educativas com base numa análise cuidadosa das características e necessidades do contexto. O PCA pretende unificar a organização dos conteúdos, normalmente compartimentados e estabelecer um fio condutor entre eles atendendo sempre às experiências e saberes prévios dos alunos, como requisitos fundamentais de atribuição de significado a novos conceitos. Abordámos as questões que estão definidas no PE e no PCA, e da forma como são determinadas as prioridades curriculares que servirão de referência para os Projectos Curriculares de Turma (PCT).

Tentámos transmitir a configuração do currículo integrado, a forma como privilegia a participação e a responsabilidade de todos os intervenientes de forma articulada e coerente,

tendo sempre como pano de fundo a aquisição das competências transversais que permitam ao aluno desenvolver-se como pessoa.

Constatámos que é absolutamente premente promover relações constantes entre o conhecimento empírico e científico; dar voz activa aos alunos; permitir que os alunos construam aprendizagens realmente significativas; proporcionar uma visão global das situações e uma construção interdisciplinar e integrada dos saberes. O professor, enquanto gestor do currículo deve considerá-lo como ferramenta fundamental para dar voz às características e especificidades de cada turma e, especialmente de cada aluno, permitindo uma maior articulação, vertical, horizontal e lateral entre todas as áreas do currículo.

Ainda no mesmo capítulo, mas no segundo ponto de abordagem, pretendemos conhecer os contributos teóricos sobre articulação e sequencialidade curricular entre o pré-escolar e o primeiro ciclo.

Dado que a transição de ciclo envolve estratégias que passam não só pela valorização das aquisições feitas pelo aluno no nível ou ciclo anterior, como pela possibilidade de conseguir mobilizar ou transferir saberes, que em resultado da aprendizagem dinâmica continua a ser significativa no ciclo seguinte, pareceu-nos ser necessário diálogo que estabeleça uma comunicação efectiva, conduzindo a uma compreensão dos significados e problemas com que cada um se defronta. A criação deste ambiente requer uma constante negociação de significados, de objectivos e de processos, permitindo o estabelecimento de pontos comuns que viabilizem o trabalho conjunto.

Finalmente identificámos que tal processo envolve cuidado, levando os intervenientes a prestar uma genuína atenção aos problemas e necessidades dos parceiros porque a colaboração pressupõe um certo nível de mutualidade na relação entre os participantes, em que todos recebem e todos dão algo uns aos outros, ou seja, procuram pontos de união, cruzamento, ou distanciamento ligados à prática dos docentes destes níveis de ensino.

No **Capítulo II** pretendemos esclarecer que o currículo não pode ser concebido no mesmo molde, para todos os alunos. Muitas vezes, a função instrutiva não considera o perfil do aluno e cada um é um sujeito de aprendizagem, o centro do processo educativo. É para ele que a escola se deve organizar, tendo em conta as formas próprias de aprender, as preferências das aprendizagens, a sua relação com os materiais escolares, o seu próprio rendimento escolar e a relação individual com o professor.

Tentámos ainda discutir as contribuições sobre os ritmos e estilos de aprendizagem e de que modo essa actividade mental pode influenciar o processo educativo.

Pretendemos fazer uma reflexão sobre o modo de aprender em contexto de sala de aula, a formação de turmas, a sua complexidade e provável relação de quem aprende e de quem ensina, sendo que é nessa dialéctica, entre os processos de aprender e ensinar que pode ocorrer a verdadeira aprendizagem, considerando também o número de alunos por turma, numa perspectiva de práticas inclusivas.

Pareceu-nos também importante abordar a temática da diferenciação e adequação curricular que são conceitos, em torno dos quais a gestão curricular se operacionaliza, numa atitude persistente em encontrar soluções para todos os alunos. Por essa razão entendemos imprescindível neste trabalho aflorar a colaboração entre docentes numa perspectiva de reflexão, construção e (re)construção da prática, encontrando espaços de diálogo e de aprendizagem colaborativa.

No **capítulo III**, defendemos as nossas opções metodológicas da investigação e tratámos de forma mais aprofundada possível, as opiniões recolhidas através das entrevistas semi-directivas aos docentes em estudo, bem como na análise dos seus PCT.

No **capítulo IV**, apresentámos, interpretámos e analisámos essas opiniões recolhidas, e, por fim, apresentamos uma reflexão final onde tecemos algumas considerações sobre o trabalho realizado, suas limitações e potencialidades para o desenvolvimento de futuras investigações.

Capítulo I – Articulação Curricular: Conceitos e Redes

1.1. Currículo Escolar: *a essência da escola*

No sentido de clarificar algumas concepções sobre a escola e sobre o currículo escolar, este capítulo incidirá especialmente nos contributos de diversos autores sobre estes conceitos. Sendo genericamente aceite que, num mundo cada vez mais globalizante, em que se pretende que cada pessoa seja detentora de um conjunto de competências que lhes permitam resolver as mais diversas situações, parece não ser de todo possível compartimentar os saberes. Parece-nos por isso, imprescindível, que se criem situações de ensino que preparem o aluno para saber encontrar soluções para os mais variados desafios, o que apenas será possível através de uma perspectiva de integração de saberes, em que todas as áreas contribuam para a formação do indivíduo.

Com as alterações sociais que actualmente se sucedem, continua inegável o papel da escola divergindo, contudo os seus olhares, pois para alguns parece ser um papel quase estático, para outros em constante ebulição e geradora de mudança. Tantas vezes odiada por

alguns, ou temida por outros tantos, a escola continua a ser uma instituição mobilizadora de saberes e promotora de valorização individual e colectiva num tempo em que o conhecimento gera inclusão ou exclusão social, onde existe um processo interactivo dos actores sociais (Roldão 1999).

Peréz Gómez (1995) refere a escola como um espaço ecológico de *encruzilhada de culturas*, diferente de outras instituições conferindo-lhe identidade própria e autonomia que depende em muito das influências que as várias culturas desempenham, sistematicamente, sobre as novas gerações. Por um lado as propostas da cultura pública e, por outro, as determinações da cultura académica que interagem no espaço escolar, condicionando os processos de ensino-aprendizagem, acabam põe se constituírem como conceito de currículo. Segundo Roldão (1999) um programa curricular, seja ele qual for, no tempo em que decorre, sofre sempre fortes opções educativas sociais e ideológicas. Os conteúdos das aprendizagens organizadas no currículo têm sempre finalidades e concepções sobre educação que marcam um tempo social, político e económico. Ou seja, como qualquer outra instituição social a escola desenvolve-se e reproduz a sua própria cultura (Peréz Gómez, s/d). Ou seja, nela se revêem as tradições, os costumes, as rotinas e até inércias que a escola tantas vezes estimula e se esforça em conservar e reproduzir condicionando, conseqüentemente, o tipo de vida dos seus agentes que constituem a instituição escolar.

Os indivíduos que nela vivem influenciam-se com ela e através dela, produzindo consciente ou inconscientemente, interacções relevantes. Tal como Roldão (1999) refere existem dinâmicas na construção e evolução dos currículos em três grandes eixos que se cruzam e se influenciam. A sociedade apresenta um grupo de valores e concepções, necessidades sociais, económicas e políticas, sendo a partir destes pressupostos que a escola organiza respostas que se transferem para a organização do currículo. Esta autora acrescenta ainda, que os saberes científicos são introduzidos por imposição da integração de necessidades e do aparecimento de saberes que, embora lentamente, passam a fazer parte do currículo. Por outro lado, diz, que o aluno enquanto agente na construção da sua aprendizagem, muito longe já da visão mecanicista das aprendizagens e do aluno passivo, é encarado hoje como parte fundamental na construção e desenvolvimento do currículo. As metas e objectivos da escola, são no entender da mesma autora, opções de fundo que, independentemente do tempo em que ocorrem, vale a pena clarificar.

Hoje a escola é, provavelmente, proclamada e assumida por todos como um direito no acesso, onde para além da condição social e económica do indivíduo não pode ser vedada a sua frequência.

O currículo tem-se alterado ao longo dos tempos com as reformas curriculares que se foram implementando, mas há conteúdos e saberes de referência que a escola manteve estável. Desse saber, espera-se “que a escola habilite os indivíduos a serem cidadãos participativos, que compreendam domínio de saberes, activação de processos, desenvolvimento de atitudes e competências, domínio de modos de aceder ao conhecimento” (Roldão, 1999, p.25).

Importa também percebermos qual será a finalidade e utilidade do currículo escolar, ou seja, para que servem e qual a sua funcionalidade na vida do cidadão os saberes das disciplinas ministradas nas escolas?

Segundo Roldão (1999), as razões podem ser sistematizadas da seguinte forma: o prosseguimento de estudos, a inserção profissional, as aprendizagens úteis ou supérfluas, a integração social e o domínio dos saberes. Face a este conjunto de razões, a autora citada remete-nos para a relevância do currículo escolar, explicitando que as componentes do currículo devem ser orientadas no sentido dos indivíduos poderem mobilizar e gerir saberes com funcionalidade ao longo da vida, sendo necessário também, promover um saber que não seja funcionalista em termos de conceito. Antes pelo contrário, o currículo deve orientar-se à capacidade do ser humano perceber o mundo, entender códigos diversos da comunicação e produção cultural porque proporcionam amadurecimento pessoal e social. Deste modo, o currículo poderá contribuir para a consolidação de competências a nível social, de resolução de problemas e de tomada de decisões. Por outras palavras, parece-nos poder inferir que o currículo escolar pode promover o nível cívico e social, bem como a capacidade dos alunos em entender e apetrechar-se de bens capazes de o dotar de ferramentas de um nível educativo mais abrangente, como, por exemplo, a música ou a arte.

Cada escola é uma e para cada uma delas implica adequar a gestão de conteúdos e metodologias e, partindo das prioridades contextuais, construir e desenvolver projectos curriculares abertos, flexíveis e integradores.

Na opinião de Alonso (1996) o currículo é um *Projecto Integrado de cultura* que fundamenta, articula e orienta as experiências realizadas na escola, não descorando o Projecto Curricular Nacional. Alerta, contudo, que é urgente que as escolas procurem o seu projecto curricular, onde sejam claros os conteúdos, as metodologias e os processos de avaliação.

Neste sentido, o currículo escolar terá a finalidade de criar aprendizagens sobre o que se considere que a escola proporciona a todos. Para Roldão (1999), o currículo é a matéria substantiva da acção da escola e é, por isso, a sua justificação institucional. Existe escola porque nela se desenvolve um currículo, entendido um conjunto de aprendizagens

reconhecidas pela sociedade como imprescindíveis, podendo comportar um carácter humanista, cívico, interpessoal, científico ou pragmático.

Para Alonso (1996) não existe um conceito de currículo, mas antes *concepções curriculares* que foram evoluindo sustentadas pela influência de vários modelos: psicológico, sociológico epistemológico e pedagógico. Não obstante, para Roldão (1999) o Currículo escolar é “aquilo que se espera aprender na escola, de acordo com o que se considera relevante e necessário na sociedade, num dado tempo e contexto” (p.41). Assim sendo, o currículo escolar precisará de ser promotor de igualdade no acesso e sucesso dos alunos através da diferenciação curricular em torno de metas comuns, na aquisição de competências em vários domínios, na valorização dos saberes ancorados dos alunos, percebendo os seus contextos e o que lhes dá significado. Parece-nos indispensável construir o currículo como sendo um projecto de cada escola substituindo o que anteriormente servia a todos, para a contextualização de todos e cada um.

Zabalza (1997) clarifica o seu entendimento de currículo, como “sendo um espaço decisional em que a partir do programa e pela programação, a comunidade escolar, a nível de escola e o professor, a nível da aula, articulam os seus respectivos marcos de intervenção” (p.47). Neste sentido, também Roldão (1999) e Alonso (1994) consideram o currículo como um projecto contextualizado e diferenciado, suscitando questões de decisão e de gestão, tais como: *o quê e como se processa a aprendizagem, o que pressupõe as perguntas de para quem e para quê?* Será então possivelmente, ao nível da escola e dos professores, que o desenvolvimento curricular se apresenta como processo de decisão e gestão curricular, onde estarão implicados processos de decisão, construção e avaliação. Poderá ser necessário, por isso, reequacionar prioridades, visto que a uniformização do ensino não se compadece com a diversidade de populações que hoje frequentam a escola. Nesta perspectiva, consideramos importante que professores e escola terão de ser capazes de assegurar que todos os alunos aprendam aquilo que lhes for essencial, para a sua formação e educação ao longo da vida.

Um currículo centrado na escola, constitui a essência da programação de adequação das prescrições do programa, às condições sociais e culturais e às necessidades mais relevantes da situação (Zabalza, 1997). Desta forma, o currículo pode não servir para todos, aplicado a todos da mesma forma, como se não houvesse especificidades. Por isso, Alonso (1994) refere que não é um a *tijoleira de culturas*, mas um projecto que deveria interpretar o que se faz na escola como um todo integrado, e não como um conjunto de intervenções individuais (cursos separados, disciplinas separadas e professores separados), que se aproximam ou sucedem sequencialmente no tempo. Sustenta o currículo como projecto aberto e flexível, dependente

de uma série de variáveis humanas, que deve ser respeitador de diferenças, atento às necessidades, aberto às formas de aprender e permeável aos contextos escolares, ao invés de ser visto como algo prescrito, uniforme e estático. Surge nesta linha, o uso do manual escolar como se fosse o desenho do currículo, sendo que, o manual, em vez de ser mais uma ferramenta na diversificação estratégica, pode torna-se o *currículo* a seguir. A transmissão de conhecimentos isolada dum objectivo comum torna o aluno um individuo consumista, pouco problematizador, desinteressado pela aprendizagem escolar porque a escola se distancia do que constitui a sua realidade e o seu interesse funcional (Alonso, 1994). Neste sentido, o projecto de escola e o currículo deverão acautelar as tendências recaídas nas práticas passadas e fornecer aos alunos meios e estratégias de organizar todas as informações que lhes sirvam efectivamente para a sua vida.

Por sua vez, o professor enquanto gestor do currículo, constitui-se como um promotor de ensino e de aprendizagem de todos alunos, em articulação com um projecto coerente que conduza ao sucesso, decidindo sobre o que ensinar gerindo os momentos e contextos onde a aprendizagem ocorre Roldão (1999). Nesta linha de pensamento, Perrenoud (1994 citado por Pasquier, 2010) refere:

Nadie aprende de verdad de forma durable por obligación, miedo o estrés, aburrimiento o contrasentido. La verdadera dificultad consiste en ir solo a contracorriente. «Heredamos» entonces alumnos cuya propia cultura. Producto de su experiencia escolar, hace que sean incapaces de conseguir una relación lúdica y relajada con el saber. Un año académico es demasiado corto para deshacer la pasividad, la resignación, el cinismo o las estrategias de evasión que han engendrado todos los años de escolaridad. De ahí que sea importante evolucionar hacia pedagogías activas y nuevas didácticas en el marco de un equipo y un proyecto de centro, con una coherencia en el conjunto de los cursos y el acuerdo de la institución (p. 211).

Para Zabalza (1997) a escola tem de estar disponível para todas as oportunidades de formação, ser capaz de as integrar num projecto formativo, unindo os ciclos de aprendizagem e as dinâmicas sociais e institucional de cada escola.

Para tal, cada escola deverá clarificar a professores, alunos e pais quais foram os compromissos que todos assumiram. Só deste modo, a escola qualificada de centro de gestão curricular e decisão educativa adequada ao contexto e diferenciada para a sua população, poderá ser chamada a envolver-se com parceiros sociais e educativos. Será então necessária a promoção de práticas colaborativas entre profissionais que condicionem, articulem, balizem e

desenvolvam os processos de actuação e crescimento profissional dos docentes (Roldão, 1999). O conceito de diversidade parece-nos importante realçá-lo, uma vez que ao diferenciar e flexibilizar o currículo é imprescindível que se considere a diversidade, ajustando o nível das aprendizagens, sem as reduzir, mantendo sempre o ajustamento social e não a sua selecção.

Contudo, Leite (2000), alerta para que a escola não seja um conjunto de parceiros organizados segundo padrões justapostos, recursos normalmente precários e actividades ritualizadas, mas antes uma formação social em interacção com o meio que permanentemente convergem processos de mudança desejada e reflectida.

1.2. Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola e de Turma

Em 1998 com a publicação do Decreto-Lei 115 A, foi aprovado o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário verificando-se inovações significativas.

Neste documento pode ler-se

“Autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégicos, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados. O projecto educativo, o regulamento interno e o plano anual de actividades constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas, sendo entendidos como:

Projecto educativo – o documento que consagra a orientação educativa da, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa;” (Decreto-Lei 115/A 98, art.3.º).

O Projecto Educativo de Escola (PEE)¹ enforma os processos de desenvolvimento do currículo e apresenta-se como um referencial de pensamento e acção de uma comunidade que se revê em determinados princípios educacionais. Broch e Cross (1991, citados por Leite,

¹ Quando utilizarmos a designação Projecto Educativo de Escola (PEE), referimo-nos ao Projecto Educativo de Agrupamento de Escolas.

2000) referem que o projecto é uma ideia para a transformação do real estando por isso na charneira de dois pólos: um da utopia, do sonho e das intenções e, outro que aponta para a programação de meios de o pôr em acção. São, no entender dos autores, a intenção e a organização coerente dessa acção.

Já para Antúnez e colaboradores (1991, citados por Roldão, 2000), o PEE é um contrato que compromete e vincula todos os membros da comunidade educativa numa finalidade comum, sendo o resultado de acordos a que se chega depois de analisar os dados, necessidades e expectativas. Nesta perspectiva Roldão (1999), considera que o PEE representa uma ruptura com a normalização, constituindo-se como referência para a organização do presente e do futuro, proporcionando um enquadramento e sentido para as acções individuais.

Por sua vez, o Projecto Curricular de Escola (PCE) e o Projecto Curricular de Turma (PCT) são designações mais recentes, com a publicação D.L. 6/2001, e estão associadas à ideia de que o currículo tem que ser visto numa concepção de projecto, algo aberto e dinâmico de forma a permitir apropriações e adequações à realidade onde se irá concretizar. A partir da publicação do D.L. 6/2001, verificou-se uma clarificação crescente ao nível da construção do currículo, definindo-se as competências da escola no processo de desenvolvimento curricular em que estão incluídos aspectos que podem ser instrumentos de mudança: o PCE e o PCT (Alonso, Peralta e Alaiz, 2001). Com a proposta de organização curricular, na lógica da *Gestão Flexível do Currículo*, estes conceitos ganharam maior sentido.

Para Zabalza (1997), o PCE é um misto de deliberações articuladas, partilhadas e aceites pela equipa docente de uma escola, disposta a munir-se de maior coerência materializando as orientações curriculares de âmbito nacional em propostas globais de intervenção pedagógica-didáctica adequadas em contexto específico. Na mesma linha de pensamento, Roldão (1999) refere que é

“a forma particular como, em cada contexto se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos daquele contexto.” (p.44).

Mas se tanto o PCE como PCT, tendem a adequar o currículo nacional à especificidade de escola e dos alunos o nível dessa adequação, parece-nos, no entanto, distinto. Assim sendo, no PCE define-se, em função do currículo nacional e do PEE, o nível de prioridades da escola, as competências essenciais e transversais em torno das quais se organizará o projecto e

os conteúdos que serão trabalhados em cada área curricular (tendo por referência o PCE) e será feito para corresponder às especificidades das turmas e deverá permitir um nível de *articulação horizontal e vertical* que só as situações reais tornam possível concretizar.

Alonso e colaboradores (2001) enfatizam a ideia de que o PCE se deve integrar com o PEE, apresentando maior abertura e flexibilização em relação ao espaço curricular alargado, que normalmente é composto por normativos da tutela, nos quais estão incluídos os programas, mas também apresentam abertura ao trabalho participativo/colaborativo. Por outro lado, dizem os mesmos autores, que se correm alguns riscos porque o professor perde espaço e autonomia ao fazer depender o seu PCT de decisões do grupo/departamento, podendo eclodir um efeito perverso, completamente oposto ao plano das intenções. Poderá surgir maior desmotivação dos docentes em reuniões de planificação para organização de projectos correndo riscos de ao pretenderem fazer encaixes, estejam apenas a trabalhar no plano da utopia, apenas com o objectivo de que aparentemente tudo combine e faça sentido, perdendo-se a verdadeira essência da especificidade da adequação à turma e ao aluno.

Referindo Serra (2004), o objectivo máximo dos agrupamento de escolas de diferentes níveis educativos é a possibilidades de se criarem relações de cooperação entre docentes, de trabalharem em conjunto, que traz, pelo menos, a ideia ténue de os professores trabalharem ou articularem em conjunto. Só a partir de práticas educativas reais, da partilha de espaços comuns de convívio ou de trabalho, pensado em conjunto e com objectivos comuns poderão ser promotores de conhecimento entre docentes e de facilitação de projectos educativos comuns.

Parece-nos que a partir do PEE e do PCE podemos estabelecer hábitos continuados de reflexão, “pôr muitas cabeças a pensar”, promovendo dinâmicas de inovação e articulação entre todos os ciclos de ensino, tanto a nível horizontal como vertical encontrando respostas e alternativas curriculares que atendam efectivamente à diversidade dos alunos que os frequentam.

Alonso e colaboradores (2001) referem a que a construção do PCT tem potencialidades enormes na articulação do desenvolvimento curricular com repercussões directas na qualidade das aprendizagens dos alunos. Por isso, parece poder dizer-se que a articulação curricular estará muito mais ligada à prática docente do que a mecanismos teóricos pré-concebidos.

Julgamos que não há definições muito claras sobre este conceito, tentaremos explicitá-lo da melhor forma na abordagem seguinte.

1.3. Articulação e sequencialidade curricular entre o pré-escolar e o primeiro ciclo: *onde os caminhos se cruzam*

O conceito de articulação curricular parece ter vindo a crescer quanto ao seu significado nos últimos anos. Em documentos oficiais verificamos alguma preocupação bem como nos discursos políticos e educacionais onde esta questão começa a ser aflorada com interesse.

Dada a sua relevância iremos abordar as várias perspectivas sobre articulação e sequencialidade, de acordo com os diferentes autores elucidando conceitos, procurando na literatura existente alguns pontos de união ou cruzamento que indiquem preocupações ligadas à prática docente dos profissionais destes níveis de ensino.

Referimos Alonso (2004) que explica que *articulação vertical* significa continuidade curricular, sequência progressiva e interligada entre unidades, anos e ciclos para que o aluno integre experiências de aprendizagens; *articulação horizontal* no sentido da interdisciplinaridade, globalização e transversalidade. As diferentes actividades curriculares deverão ter uma perspectiva globalizadora e integradora do saber e da experiência. Por último a *articulação lateral* que significa abertura, em que o desenvolvimento curricular deve contextualizar as aprendizagens do aluno para que dê sentido ao que aprende, conseguindo transferir essas aprendizagens para situações diversas e lhe proporcione ferramentas capazes de resolver problemas da vida, tanto na escola, como na família ou na comunidade.

Serra (2004) lembra que a Educação Pré-Escolar (EPE) é entendida por muitos como continuidade, no sentido de preparar a criança para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), mas que esta formulação é demasiado simplista em termos de desenvolvimento infantil, porque a concebe como se fosse uma trajectória diagonal (behaviorista e de desenvolvimento) em contraposição com o desenvolvimento em espiral. Acrescenta que a EPE e o 1.º CEB se apresentam como dois ciclos diferentes; o 1.º CEB devia ser a continuação do pré-escolar, aproveitando aquilo que a criança já conhece e viveu e por esta via tornar-se necessária a articulação que promova um crescimento partindo das actividades lúdicas e criativas vividas na EPE e dar margem às aprendizagens mais organizadas no 1.º CEB. A articulação permitirá a dependência ou união entre partes, a sequencialidade dará seguimento a uma ligação que não se pretende interromper.

Dinelo (1987, citado por Serra, 2004), diz que na EPE são utilizadas metodologias que promovem a descoberta da verdade pelo aluno, através do seu próprio esforço e que as metodologias usadas constituem um conjunto de regras e métodos que levam à descoberta, compondo um “ sistema complexo através do qual o individuo se vai formando [sendo que],

às vezes a passagem de um para outro se faz numa ténue transição, outras vezes o contraste é grande” (p.77).

Segundo os mesmos autores, quanto mais estruturados forem os sistemas, maiores serão os contrastes e mais evidente a formalização entre eles. As diferenças metodológicas entre um ciclo e outro também preparam a criança para a descontinuidade, tornando-a mais preparada. Enfatizam ainda, de que as transições ecológicas e o alargamento do seu raio de acção interferem no desenvolvimento dos alunos.

Para Vasconcelos (2007) a importância das transições na vida da criança e do jovem, podem causar perturbações emocionais ou sociais ou apresentar-se como descontinuidades na aprendizagem, sendo essencial que cada transição seja bem sucedida, sendo um aspecto fundamental, no que concerne ao seu desempenho cognitivo. Destaca ainda, a necessidade de organizar a escolaridade, nomeadamente no último ano de EPE e o 1.º CEB com vista a preparar melhor a transição. Segundo a mesma autora, *transição* são ritos de passagem, atravessar fronteiras.

Segundo Serra (2004), através da articulação, poder-se-á estabelecer uma ligação entre a escola e o jardim-de-infância de forma que os diferentes períodos de vida das crianças se processem através de um planeamento conjunto entre docentes. Parece ser de primordial importância o conhecimento dos docentes relativamente às especificidades de cada ciclo, no sentido do enriquecimento pedagógico-curricular das práticas dos educadores e dos professores.

Para Serra (2004), ao nível legal, existe preocupação em promover a sequencialidade e articulação sobretudo ao nível da concepção da criança e ainda no que respeita às teorias pedagógicas subjacentes. Em termos de dispositivos legais e no que concerne à sequencialidade educativa, podemos verificar que a Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei nº 46/86) e a Lei-Quadro para a Educação Pré-escolar (Decreto-Lei nº 5/97), apontam para a existência de objectivos gerais que sugerem alguma continuidade educativa com os objectivos gerais do 1.º CEB, reflectindo a progressão de conteúdos e aprofundamento dos temas. Estes documentos parecem assim realçar a perspectiva construtivista do saber para cada criança, considerando-a na sua diferença, valorizando as experiências anteriores, partindo do que o aluno já sabe e fazendo construção de novos saberes através de processos interactivos e gradualmente mais complexos.

Alonso (2002) referencia estas concepções construtivistas do desenvolvimento e da aprendizagem em que o “saber é elaborado através de um processo interactivo de reestruturação contínua das ideias sobre a realidade e das estruturas de conhecimento, o que

supõe entender a dinâmica escolar como resultado *da negociação dos significados e da reflexão partilhada*” (p.37). Estas abordagens integradas de saberes, não evidenciam a apologia dos saberes compartimentados, mas segundo Serra (2004) a ênfase dada nestes documentos é a preocupação de dar respostas a todas as crianças. Consequentemente, parece-nos que caberá ao educador promover a continuidade educativa e sequencialidade curricular numa perspectiva de articulação curricular vertical do pré-escolar para o 1.º CEB, favorecendo também todas as condições para que todas as crianças tenham sucesso no ciclo seguinte.

A Lei de Bases do Sistema Educativo alerta para o facto de a articulação entre ciclos obedecer a uma sequencialidade progressivamente mais complexa, pelo que cabe “a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico” (Art.8, ponto2). Vasconcelos (2007) enfatiza a importância deste pressuposto, pois atribui ao ciclo seguinte a responsabilidade de dar continuidade ao ciclo anterior e não ao contrário, mas tal parece ser frequentemente pouco praticado. Este pressuposto, segundo a autora, exige o conhecimento recíproco dos documentos de ambos os níveis educativos onde estão explícitas orientações claras e precisas quanto à continuidade educativa. Contudo, para além disso, Serra (2004), considera que não fica claro como tal se operacionaliza, evidenciando-se apenas aspectos facilitadores. Consideramos que tal facto se deve, muito provavelmente, porque os projectos educativos dos educadores e dos professores se diferenciam e distanciam por, nem uns nem outros, conhecerem efectivamente o trabalho pedagógico desenvolvido que se desenvolve num ou noutro contexto.

O diálogo entre profissionais poderá facilitar a articulação curricular, se considerarmos que entre os conteúdos do Programa do 1.º CEB e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) há similaridades que indiciam afinidades entre um e outro. A terminologia aplicada é ligeiramente diferente, mas no que concerne às áreas curriculares, no que respeita aos conteúdos, é muito idêntica e parece-nos facilitadora de sequencialidade curricular, sem desvirtuar o que é especificidade de cada ciclo.

Estamos de acordo com Serra (2004), quando se refere ao Programa do 1.ºCEB, como sendo mais prescritivo, mas parece dar alguma abertura a contextualizar a prática dando ao professor liberdade de ser gestor e decisor do currículo aplicado na sala de aula, enquanto as OCEPE são *pontos de apoio* (Vasconcelos, 1997, s/p) e constituem um documento mais flexível, que auxilia o educador na sua prática, considerando o educador *construtor, o gestor do currículo* (ibidem).

O Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio, no seu artigo 6º ao referir-se aos Agrupamentos de Escolas, considera “critérios relativos à existência de projectos pedagógicos comuns, à constituição de percursos escolares integrados, a articulação curricular entre níveis ciclos educativos, à proximidade geográfica, à expansão da rede pré-escolar e à reorganização da rede educativa”.

Verificamos através da nossa pratica pedagógica que nas escolas existem documentos, como seja o Regulamento Interno, o Projecto Educativo, o Projecto Curricular de Escola e de Turma que podem fazer alusões à necessidade de articulação, não só porque está regulamentada, mas porque faz parte da filosofia dos Agrupamentos ao pretender articular o currículo de forma sequenciada e articulada. Mas é no Plano Anual de Actividades (PAA) que parecem evidenciar-se propostas de articulação mais concretas. É nele que poderemos encontrar algumas actividades planeadas pelos docentes e experiências vividas pelos alunos do pré-escolar e do 1.º CEB, que saindo do âmbito das actividades de sala de aula, procuram, com intencionalidade ou sem ela, promover mecanismos para articular o currículo entre dois níveis diferentes.

Nesta perspectiva, parece-nos (e queremos acreditar) que há pelo menos a vontade e a disponibilidade dos docentes de encontrar actividades e projectos comuns que envolvam os alunos de ambos os níveis. Serra (2004), a este propósito refere que “no caso da educação pré-escolar e do 1ºCEB, a articulação curricular (horizontal e vertical) é assegurada por conselhos de docentes, que deverão encontrar mecanismos facilitadores de tal processo” (p.99).

Também Serra (2004) destaca a concepção das actividades realizadas em grupo, a partir da sede do agrupamento de escolas, poderão favorecer a interacção entre alunos e o seu conhecimento mútuo. A articulação curricular, quando nasce nestes contextos é espontânea, mesmo que se verifique apenas a nível relacional. Contudo surgirá intencionalmente por imposição da própria vivência e da própria necessidade. Na crença da autora, estas actividades podem promover de forma positiva a passagem ou transição de um ciclo para o outro.

Homem (2002, citado por Vasconcelos, 2007) considera que a *continuidade atribuída* não conduz *por si só* a uma continuidade construída uma vez que não é por imposição legal ou por orientações da tutela que a continuidade se processa. É sobretudo pela necessidade endógena de cada professor e de cada grupo de professores de vários níveis de ensino que se lhe pode atribuir verdadeiro significado, porque houve a necessidade imperiosa de construção de algo comum. Os educadores de infância e os professores do 1.º CEB devem ser pró-activos na procura da continuidade/sequencialidade, não deixando de afirmar a especificidade do exercício profissional de cada um.

Neste sentido, considerando que apesar de tudo os contextos mudam, parece-nos de suma importância que as crianças se apercebam dessas diferenças e façam uso da sua capacidade, do seu desenvolvimento, da sua assertividade e do seu ritmo para reagir à mudança e ser agente de si próprio.

Capítulo II – Diferentes alunos, o mesmo currículo

2.1. Estilos de aprendizagem: aprender em turmas/grupos diferenciados

Pretendemos, neste capítulo, fazer uma breve reflexão sobre o modo de aprender em contexto de sala de aula, para além de analisar as contribuições sobre os estilos de aprendizagem e o modo como esse conhecimento pode influenciar o processo educativo.

O conceito de *estilos de aprendizagem* não se apresenta de forma explícita e clara na literatura científica, já que é apresentado com outras variáveis, e correlacionadas com factores que parecem interferir nas aprendizagens e nos comportamentos dos alunos no momento em que aprendem.

Alves (2009) não apresenta um conceito claro de estilos de aprendizagem, mas explica o que, no seu entender, não são estilos de aprendizagem. O conceito de estilos de aprendizagem, no entender da autora, destaca os comportamentos distintos que a pessoa utiliza para aprender, pelo que não se deve confundir com uma metodologia, nem com uma teoria psicológica, nem mesmo com inteligências múltiplas. Partindo de autores como Alongo e

Gallego (citados em Alves, 2009), considera que se podem definir como *rasgos cognitivos, afectivos e fisiológicos* que servem como indicadores relativamente estáveis de como o ser humano percebe, interage e responde no ambiente de aprendizagem. Nesta mesma linha de pensamento, Silva (s/d) afirma que os estilos de aprendizagem são características particulares de aprender.

Os conceitos de estilos de aprendizagem indicam, então, que as experiências a que os indivíduos estão expostos, ajudam a determinar as suas maneiras privilegiadas de aprender, ou seja, são meios através dos quais um indivíduo adquire, retém e recupera a informação. Nesta linha, Alonso (1996) refere a *articulação lateral*, como um dos critérios para a construção do currículo que se direcciona para a abertura, no sentido de contextualizar as actividades a desenvolver a partir dos conhecimentos prévios do aluno para que possa atribuir significado ao que aprende, no sentido de os saber aplicar e transferir para outras aprendizagens.

Também Cerqueira (2006) esclarece que os estilos de aprendizagem são características internas frequentemente não percebidas ou conscientemente utilizadas para a percepção e compreensão de novas informações. Consequentemente, os conceitos de estilo de aprendizagem não implicam habilidade, capacidade ou inteligência. Neste sentido, a autora esclarece que o conceito de estilo de aprendizagem não significa a demarcação de um conjunto de habilidades em si, mas antes da delimitação do modo preferencial de alguém usar capacidades práticas, não havendo, por isso, estilos bons ou maus, mas tão só diferentes estilos de aprendizagem e estilos cognitivos.

O espaço da sala de aula é um lugar privilegiado no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, mas não único. Nela se encontram professores e alunos que participam em ambientes educativos e sociais diversificados que necessitam de fomentar a convivência. Para Cerqueira (2006) o professor necessita de colaborar com a formação do educando na sua totalidade – consciência, carácter e cidadania – tendo como mediação fundamental o conhecimento, visando a emancipação humana. Não obstante, Alonso (1996) refere que a formação básica geral, não se compadece com a diversidade pessoal e cultural de cada um, pelo que se deve considerar a diversidade de capacidades, de ritmos, de estilos e de experiências prévias dos alunos tornando a escola num espaço cultural, num projecto aberto, numa perspectiva de educação intercultural, pela adequação do currículo ao seu contexto. Ou seja, ao nível do aluno, poderemos considerar que ele estabelece alguns factores de regulação do currículo.

O aluno, quando chega à instituição escolar, seja EPE ou EB, traz consigo toda uma história de vida, tantas vezes complexa, procurando nela um espaço para se conhecer e reconhecer na sua mundividência. Essa história de vida, resultante das experiências que o

meio lhe proporcionou, é variável pois depende também, e simultaneamente das suas próprias características, interesses, potencialidades, necessidades, ritmos e estilos de vida ou de aprendizagem. Neste aspecto, Roldão (1999) refere alguns factores decisivos como: o enquadramento familiar, sociocultural e condições económicas do aluno. Se é ou não oriundo de meios culturais estimulantes e que tipo de representação tem a família da escola. A pertença cultural e o nível etário e modos de pensamento, bem como as formas de pensamento, as competências cognitivas já estruturadas e as componentes sócio-afectivas em desenvolvimento, podem estar em desarmonia com o grau de compreensão dos alunos. A partir das especificidades de cada aluno, o que já sabe, as experiências que já viveu, tipo de personalidade, maneira preferencial de comunicar, ritmos de trabalho e de estilos de aprendizagem, ou seja, as características individuais constituem o ponto fulcral da regulação do ensino onde radica a adequação curricular.

Mas se reconhecemos que o conhecimento é objecto de mediação que possibilita a emancipação do ser humano, como enfrentar este desafio na sala de aula? Como despertar o desejo de quem aprende e também de quem ensina? Pensamos que só através do gosto de aprender e de ensinar se poderá tornar a educação intencional e sistemática, em interacção com a realidade social e cultural, despertando assim a aspiração para o processo de construção de conhecimento.

Rodrigues (2001) refere a contribuição de Vygotsky que valoriza sobretudo a importância da apropriação cultural através de uma mediação humana, realçando o carácter decisivo por ser multidimensional, dinâmico da interacção humana para a aprendizagem. O contributo da perspectiva vygotskyana redimensiona o potencial de aprendizagem entre o que a criança já consegue fazer e o que ela pode fazer com a ajuda de “outro mais capaz” introduzindo uma dignidade à mediação humana, que sendo adequado à educação em geral é, certamente, também à educação de alunos com especificidades na aprendizagem. No modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) estes processos de interacções não se referem apenas às interacções com pessoas, mas também com objectos e com símbolos, aspectos fundamentais para a aprendizagem.

Rodrigues, em 2005, retoma esta questão e refere que a perspectiva da aprendizagem social de Bandura é complementar à de Vygotsky, valorizando de uma forma especial a aprendizagem directa, mas também toda aquela que é realizada indirectamente (aprendizagem vicariante), ou seja, a aprendizagem que é feita através da observação e da reflexão sobre o comportamento das outras pessoas significativas. Nesta linha de pensamento enfatiza a integração escolar, que se radica na existência de alunos com comportamentos menos

adequados ou proficientes poderem aprender em conjunto através da observação, comportamentos e níveis de desempenho mais evoluídos em determinadas áreas.

Poderá, contudo, ocorrer eventualmente um efeito inverso, ou seja, os alunos que exibem problemas de comportamento possam passar a ser modelo e exemplo para os outros. Pensamos, apesar disso, que a teoria da aprendizagem social poderá trazer para o processo de aprendizagem a observação da aprendizagem dos outros e poderá fundamentar a aprendizagem reflexiva, sobre o comportamento dos outros.

Nesta perspectiva, Rodrigues (2005) sinaliza o construtivismo, no sentido da valorização, da reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem. Ou seja, considera o indivíduo construtor do seu próprio conhecimento, seguindo um processo de construção cumulativa resultante da sua acção no mundo. É importante que o indivíduo possa analisar o seu próprio processo de aprendizagem: as suas estratégias de decisão, as razões da sua hesitação e sobretudo os seus erros.

Um indivíduo para se desenvolver tem que estar envolvido em acção/actividades mas a questão de como se processa essa aprendizagem é crucial. Na perspectiva construtivista, segundo Cadima (2006), aprendemos quando somos capazes de fazer uma representação pessoal de um objecto ou de um conteúdo, partindo das experiencias anteriores, dos seus interesses e dos seus conhecimentos prévios. A atribuição de significado apela a todos os esquemas de conhecimento, jogando com dois aspectos: o cognitivo e o emocional, porque gira também à volta de domínios de nível afectivo e relacional. Segundo a autora, é nesta atribuição de significado que é necessário dinamizar estratégias de diferenciação pedagógica, que provoquem interesse, motivação e desequilíbrio, para que depois seja possível restabelecer um novo equilíbrio.

Para Rodrigues (2006), a gestão da sala de aula inclusiva pressupõe que os alunos possam ter acesso a vários tipos de grupos de aprendizagem, como seja o grande grupo, grupos de projecto, grupos de nível, trabalho de pares e trabalho individual, podendo permitir que estas situações de aprendizagem sejam adequadas às diferentes características do trabalho e aos estilos cognitivos dos alunos. O que nos parece ser crucial é o planeamento e o recurso a metodologias em que os alunos possam partilhar vários tipos de interacção e de identidade. Aliás, o autor considera que a qualidade da educação se encontra

mais facilmente ligada a classes heterogéneas do que a classes homogéneas na medida em que estas, pelas suas maiores diferenças aparentes são mais isomorfas com situações sociais complexas. Se a educação de qualidade é a que melhor prepara para lidar com as situações sociais ecologicamente válidas então é a educação inclusiva que

melhor permite que o aluno tenha acesso a esse património de experiências (Rodrigues 2006, p.14).

Pretendemos na abordagem seguinte, reflectir sobre as práticas dos professores no que se refere à necessidade de reconstruir o currículo e adaptá-lo em função das diferentes características dos alunos, adequação essa que nos parece depender, essencialmente, das particularidades e especificidades do processo de ensino e de aprendizagem.

2.2. Diferenciação e adequação curricular: *responsabilizando o professor*

Um dos grandes desafios da educação de hoje está na capacidade da escola promover, de forma efectiva, a mudança geradora de uma verdadeira educação inclusiva, por cabendo-lhe a responsabilidade de deixar de excluir para incluir, e de educar a diversidade dos seus públicos numa perspectiva de acesso e sucesso de todos e de cada um, independentemente das suas características socioculturais, étnicas, linguísticas e psicológica dos alunos. Iniciaremos, por isso, por uma reflexão sobre a importância da diferenciação curricular, tantas vezes apregoada numa frase mais ou menos popular, quase slogan, que diz “Ser diferente é normal”.

A consciência da diversidade parece estar hoje em dia mais presente na consciência individual e colectiva dos professores e da comunidade educativa, aceitando que os alunos são todos diferentes, aceitando que alguns alunos são mais diferentes que outros. Rodrigues (2005) sugere que, tradicionalmente, todo o processo de mediação, ou seja, a apresentação, adequação e motivação dos objectivos da aprendizagem ao aprendiz, repousava no professor, responsabilizando-o, conseqüentemente, pelo sucesso, mas principalmente pelos insucessos dos alunos.

O facto é que ser diferente é normal, ou, nas palavras de Elboj Saso e seus colaboradores (2005, p. 119) “A igualdade de diferenças: ser iguais para ser diferentes” Tal facto, sugerem, por isso, que muitas vezes a discriminação se exerce não apenas por via das marcas culturais ou raciais, mas também com base na incapacidade do aluno aprender através dos crivos estreitos que a escola coloca, procedentes das propostas das políticas educativas, ou ainda das propostas e metodologias seguidas por muitos professores. Contudo, para Elboj Saso e seus colaboradores (2005, p. 121) “nas comunidades de aprendizagem deixa-se de ver só aquilo que nos diferencia de pessoas de outras culturas em defesa do que nos une:

conseguir uma escola de qualidade onde se potencie uma aprendizagem de máximos e se fomente a convivência pacífica”.

A questão da diferenciação curricular é um dos problemas da escola de hoje pois deve “responder satisfatoriamente a todos, garantindo-lhes um bom apetrechamento educativo – sendo que esses todos são cada vez mais diferentes” (Roldão, 1999, p.69). Todavia, a realidade da escola de hoje, conta com a heterogeneidade das turmas e a sua diversidade exigindo uma necessidade absoluta de chegarmos a todos e cada um dos alunos. Assim sendo, torna-se evidente a necessidade da diferenciação pedagógica e curricular com alunos com estilos e ritmos de aprendizagem diferenciados. Correia (1997) refere a diferenciação de actividades e estratégias na sala de aula e aponta para a “necessidade de adequar o ensino às características cognitivas do aluno (estilos de aprender...) e às suas necessidades específicas” (p.128).

Porque a heterogeneidade das turmas é cada vez maior abarcando as hiperactividades, défices de atenção, sobredotação, heterogeneidade étnicas e racial, problemas socio-emocionais e alunos da educação especial. Neste contexto, reforça-se a necessidade de diferenciação pedagógica e curricular no sentido de potenciar as capacidades e desempenhos de cada um, mas também, se reforça a necessidade de serem analisadas questões de desenvolvimento e de aprendizagem, de currículo e de gestão curricular, por serem estruturas e dinâmicas da escola e da sala de aula (Cadima, 2006).

A intervenção educativa com alunos com necessidades especiais de ensino foi tradicionalmente realizada numa base clínica. Hoje em dia, parecem surgir ou reconsideradas contribuições que se tornam decisivas para a alteração de estratégias e metodologias que habilitam os alunos, sem os categorizar. Os alunos com necessidades educativas temporárias ou permanentes, tradicionalmente vistos como observadores, podem tornar-se, através de todo o movimento de integração e de inclusão, verdadeiros credores de uma escola, mais eficaz e mais aberta que vai beneficiando largos extractos de alunos que de outra forma estariam excluídos do sucesso.

O trabalho do professor na aula é, então, fundamental porque possui autonomia que lhe permite desenvolver um currículo que seja acessível a todos os alunos, partindo da compreensão de como todos e cada um aprende e, conseqüentemente, qual a melhor forma para os ensinar (Marchesi, 2005). Neste sentido, sobressai a relação que se estabelece entre o aluno, o professor e o conteúdo da aprendizagem, sendo que compete ao professor a mediação da extensão e profundidade da transformação dos esquemas do conhecimento prévios dos alunos devido à estimulação da sua actividade mental construtiva. Face a esta rede processual

complexa, o autor refere “o *triângulo interactivo* que parece permitir explicar o que se passa quando o aluno aprende determinados conteúdos devido à acção didáctica do professor”. (p. 106).

Marchesi (2005) acrescenta que na relação estabelecida entre o professor e aluno é preciso ter em conta três factores: os conhecimentos prévios, a actividade mental construtiva e a motivação para aprender. Do ponto de vista do professor são dois os factores básicos que parecem influenciar o processo ensino e de aprendizagem, formados por mecanismos que pode usar com o aluno favorecendo a construção de novos conhecimentos e as expectativas que pode ter relativamente à aprendizagem dos seus alunos. Torna-se primordial a coerência para favorecer as aprendizagens significativas e funcionais, enfatizando a tarefa do professor numa turma com alunos com ritmos ou estilos de aprendizagem variados. As características destes alunos com problemas de aprendizagem ou com maiores dificuldades para organizar os seus conhecimentos, exigem estratégias e metodologias específicas para activar os seus esquemas e para comunicar com os seus colegas e professores. Neste sentido, torna-se necessário compartilhar significados e atribuir significado à aprendizagem, principalmente quando se trata de alunos que normalmente apresentam limitações no seu desenvolvimento motor-cognitivo e na sua capacidade de transferir as aprendizagens.

Neste sentido, os professores devem reflectir sobre as suas práticas “no que se refere à necessidade de reconstruir/adaptar o currículo em função da necessária adequação às diferentes características dos alunos, adequação de que dependem largamente os seus modos particulares de aprender” (Roldão, 1999, p.53). A questão coloca-se, então, essencialmente ao nível do pensar e do modo de diferenciar os modos de ensinar e de organizar as situações de ensino que resultem melhor, ou seja, *adequar e diferenciar* são conceitos à volta dos quais a gestão curricular se operacionaliza (Roldão, 2003). Almeida e Morais (1994), referindo-se à justificação do termo inteligência dão ênfase, à importância da integração de valências pessoais mais ou menos cognitivas (conhecimentos, estilos cognitivos, expectativas, atribuições, auto-conceito), a propósito da possibilidade da promoção cognitiva como seja “*ensinar a pensar*” (p.11). É, pois, essencialmente reflectir no contexto ecológico o *como se ensina* e o *como o processo* de aprendizagem que é accionado, alimentado e reactivado (ibidem). Neste sentido, evoca Ausubel e a sua concepção de *aprendizagem significativa*, enfatizando a importância da informação prévia – conhecimentos prévios - que o aluno já possuiu como estrutura cognitiva essencial para que o conhecimento se torne adequado e significativo. Partindo destes conhecimentos prévios, a contribuição de Bruner (citado em Roldão, 2003) torna-se também crucial propondo a adaptação dos ensinamentos por níveis, ou

seja, a progressão curricular *em espiral*, tendo em conta o contexto cultural e o nível etário do aluno. Em suma, a adequação curricular compreende duas dimensões essenciais - adequação curricular à diversidade de contextos e a adequação aos níveis etários baixos – e ambas requerem que o professor se assume como mediador das aprendizagens de sucesso (Roldão, 2001). Marchesi (2005) defende que as experiências de aprendizagem que o professor apresenta aos alunos com mais dificuldades não poderão esquecer que o objectivo fundamental é, também para eles, o de completar e complexificar os esquemas de conhecimento que dêem sentido às suas aprendizagens. Ou seja, estas experiências de aprendizagem incorporam novos conhecimentos permitindo que, ao seu próprio ritmo de aprendizagem, os alunos avancem, conseguindo dominar estratégias que lhes permitam aprender por si próprios, mesmo que a transferência do controlo da aprendizagem do saber, do professor para o aluno, se processe de forma mais lenta e incompleta.

Contudo, Rodrigues (2005) alerta para a forma como o ensino falha no processo de ensino e de aprendizagem de alunos com dificuldades para que eles possam efectivamente aprender. Muitas vezes encontramos intervenções que são demasiado simples, que apelam à repetição, e também demasiado complexas, que podem originar frustração para as possibilidades do aluno. Para Ignjatovic-Savic e colaboradores (1988) estas situações enquadram-se, respectivamente na *Zona de Desenvolvimento Passada (ZDPa)* e na *Zona de Desenvolvimento Futura (ZDF)*. Por outras palavras, na *ZDPa*, coincidente com a *Zona de Desenvolvimento Real* proposta por Vygotsky, o aluno consegue efectuar a tarefa autonomamente, sem necessidade de ajuda ou suporte do adulto. Nestas situações, o professor pode propor a realização de actividades ou exercícios repetitivos, sem nenhum desafio cognitivo, que, embora possam interessar o aluno do ponto de vista funcional, automatizam uma competência anteriormente alcançada. Em contrapartida, a *Zona de Desenvolvimento Futura* é a zona em que o desenvolvimento do aluno não lhe permite realizar a tarefa, nem sequer com ajuda de um outro mais capaz. Face a estas situações o aluno não possui capacidades ou capacidades que lhe permitam realizar a tarefa e, conseqüentemente, mesmo com ajudas as crianças desistem ou aborrecem-se. Neste sentido, pensamos que o adulto tem um papel determinante, procurando pesquisar qual a proposta de aprendizagem mais apropriada relativamente aos seus objectivos, aos meios e às estratégias.

Por outro lado, também é fundamental que o professor recorra a metodologias variadas, permitindo tempos em que os colegas sejam um estímulo para a construção do conhecimento, quer através de grupos cooperativos quer através da acção tutorial por parte de outro aluno com maior nível de conhecimento. Em todo este processo colaborativo, o conhecimento

mútuo, a aceitação a interacção e o trabalho entre pares, claramente diferenciados mas profundamente inter-relacionados, é vivenciada pela dimensão afectiva e auto-estima dos alunos com problemas de aprendizagem.

O professor é, então, o gestor do processo de desenvolvimento e o aluno é o regulador do mesmo processo. Nesta dualidade, aparentemente distinta de conceitos, parece conceptualizar-se o significado da verdadeira adequação curricular. Estas variáveis incluirão naturalmente alunos e professores, mas também conteúdos e aprendizagens, contextos familiares, contextos da escola e da comunidade, enfim, todos os factores que concorrem para a especificidade do acto educativo num dado momento.

A tarefa da escola e dos professores é de reconhecer as diferenças não só culturais, mas também interesses e capacidades na variedade dos seus alunos, percebendo os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, encontrando estratégias de adaptação e de desenvolvimento (Roldão, 1999). Na fase de implementação do currículo o professor selecciona e promove estratégias e tarefas de aprendizagem, avalia os processos mas “terá que analisar as situações particulares, de redefinir, hierarquizar e priorizar os objectivos, de adequar, sequenciar e estabelecer níveis de aprofundamento de conteúdos.” (Roldão, 2001), p.56). Consequentemente, a nível da gestão e da diferenciação do currículo, o professor deverá contemplar a diversidade dos ritmos, das proveniências socioculturais e demais características individuais dos seus alunos.

Nesta perspectiva, é necessário que se proceda à reconceptualização do currículo como Projecto Educativo para atender a diversidade (Roldão, 2001), onde todas as peças se juntam, tornando-se relevante para o aluno, e remetendo-nos para o Projecto Curricular Integrado que possibilita viabilizar sentidos articulados e relevantes às aprendizagens dos alunos que se pretendem significativas e adequadas (Alonso, 2001).

A interpretação destas concepções permite-nos inferir que a integração desenvolvida e afirmada em todos os domínios da escola e do professor, respeitando os contextos onde se desenvolvem, respeitam a singularidade dos alunos. Cadima (1997) reforça a importância das pessoas significativas e da reciprocidade nestas interacções, a qualidade das actividades e das tarefas que têm que ser mais complexas, contínuas e de tempo prolongado para que o desenvolvimento aconteça.

Na perspectiva ecológica preconizada por Bronfenbrenner (1987) o desenvolvimento humano assenta em quatro pilares: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo. Ou seja, tal como refere Carvalho (2005, p. 4)

“o percurso de vida de cada ser humano é entendido como um processo determinado num momento histórico, multidireccional e multidimensional, dinâmico e plástico, na medida em que é influenciado pelas relações entre os sistemas ecológicos em que está inserido e que promovem ou dificultam o seu crescimento” (Bronfenbrenner, 1986, 1987, 1994; Bronfenbrenner e Morris, 1998).

Tentando sistematizar, segundo Roldão (1999), a diferenciação curricular implica atender a várias formas de actuação e decisão curricular, entre as quais se destacam:

- Articulação das aprendizagens definidas no currículo nacional com a construção de um projecto curricular de escola;
- Organização curricular e de estratégias de ensino, contextualizadas e com aprendizagens contextualizadas e significativas;
- Consideração da multiplicidade da diversidade, onde realçamos as diferenças de estilos de aprendizagem e tipos de inteligência.²

Por sua vez, já em 1997, Cadima referia algumas abordagens à diferenciação pedagógica, partindo:

- Da organização e concepção pedagógica de espaços e tempos, podendo o professor recorrer a materiais diversificados ao nível dos conteúdos e no grau de dificuldade;
- Da criação de planos de trabalho, para os alunos, no início com ajuda do professor e depois concebê-los autonomamente;
- Do recurso ao trabalho de projecto, numa perspectiva de cooperação e finalmente recorrer ao apoio individualizado, mas privilegiando progressivamente a autonomia dos alunos.

Partilhamos com a visão da autora (Cadima, 2006) acerca da diferenciação pedagógica, quando diz que não é uma técnica ou metodologia, mas antes de tudo uma atitude quando se está dentro da sala de aula. Partindo da identificação do potencial de cada aluno, de o reconhecer e de o valorizar, a dificuldade reside apenas na construção da diferenciação curricular, pois “(...) é simplesmente a adequação das estratégias de ensino encontradas pelo professor para ir ao encontro e se aproximar das estratégias de aprendizagem de cada aluno. É

² Teoria proposta por Howard Gardner, a que este chamou “Teoria das Inteligências Múltiplas”. Este autor postula a existência de sete tipos de inteligência, a saber: Linguística, Lógico-matemática, Visuo-espacial, Corporal-cinestésica, Musical, Interpessoal, Intrapessoal.

tão simples quanto isso, é tão básico, tão óbvio, mas é tão difícil que aconteça e raramente se vê realmente acontecer” (Cadima, 2006, p.115).

Estaremos todos, de acordo com Perrenoud (2001) quando nos lembra que a pedagogia diferenciada assenta numa atitude persistente em encontrar um caminho possível para a aprendizagem, mesmo depois de tudo parecer ter falhado.

Assim, a colaboração entre docentes é uma estratégia fundamental para lidar com problemas ou dificuldades que não são passíveis de resolver a um nível puramente individual. Na verdade, hoje em dia, a colaboração constitui um elemento importante de muitos projectos envolvendo professores e alunos.

2.3. Formação reflexiva dos professores: *pensarmos juntos*

Um dos grandes desafios que se colocam aos professores é sermos capazes de articular a nossa acção educativa, na sala de aula, com a presença de alunos com comportamentos muito variados ou com capacidades cognitivas, desenvolvimentais, sociais e emocionais díspares. Estas características influenciam o decurso das actividades ou propostas de aprendizagem, porque estão, frequentemente, ligados a quadros emocionais de ansiedade e desorganização externa e/ou interna. Como diz Lamb (citado por Jimenez Raya e colaboradores, 2007) “os professores necessitam de compreender os constrangimentos inerentes à sua prática mas em lugar de se sentirem desprovidos de poder, necessitam de se emancipar encontrando espaços de manobra” (p. 29-30). Importa, então, encontrar esses espaços de manobra para a construção de mudança educativa ultrapassando esse grande desafio.

O poder transformador que cada professor possui dependerá da visão de educação em que se inscreve, assim como do modo como as decisões e opções pedagógicas incorporam uma crítica aos factores institucionais e sociais que condicionam a transformação (Zeichner, 1993; Zeichner e Linston, 1996; Zeichner e Tabachick, 1991). Na visão democrática da educação, segundo os autores, a reflexão profissional assume um objectivo político: a autonomia do educador e dos educandos. Assim, a pedagogia para a autonomia apresenta um ideal para essa reflexão, ou seja, para a reflexividade do professor e a autonomização do aluno que podem funcionar como duas faces de uma mesma realidade, potencialmente emancipatória para todos os participantes envolvidos. A reflexão, instrumento da acção crítica, reconhece e denuncia a tensão entre o mundo como ele é e como poderia ser. Segundo Vieira (2006), o desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores procura a melhoria da

qualidade das aprendizagens dos alunos, mas, por si só, não garante a qualidade das práticas educativas, pois pode servir diferentes propósitos, incluindo a justificação e o reforço de práticas discriminatórias e anti-democráticas.

Para Perrenoud (2010) a autonomia no trabalho engloba

a liberdade de organizar o seu próprio trabalho; definem-se os objectivos, normalizam-se os procedimentos essenciais e impõe-se as tecnologias, embora fique uma parte de engenho na forma de os abordar. Planificar, encontrar a boa orquestração, o enquadramento adequado das actividades não há dúvida de que é uma das fontes da auto-estima e do sentimento de existir como sujeito. Esta liberdade na organização de uma parte do seu trabalho pode, embora seja ínfima, fazer esquecer que, na realidade, está muito estruturada por decisões tomadas por outros, que a liberdade se exerce sobre *o que fica*; aquilo que o sistema não considerou oportuno decidir (p. 407)

No contexto de ensino, o professor deverá problematizar e justificar as implicações das suas acções, tomando a experiência educativa como ponto de partida e de chegada, conferindo-lhe um lugar central na (re) construção do conhecimento e da acção do professor.

Revisitar a experiência através de lentes críticas permitirá verificar a existência de barreiras à mudança, explicar a sua origem e significados, analisar as suas implicações e, eventualmente, criar modos de acção alternativos. Preconizamos um modelo onde exista uma interacção professor/aluno e professor/professor.

O trabalho em equipa, a que Perrenoud (2002, citado por Lafortune, 2010, p. 368) chamou de “profissionais condenados a trabalhar juntos” exige a aceitação das diferenças individuais, mas com características próprias.

Leclerc (1999, citado por Lafortune, 2010) afirma:

As características citadas com mais frequência para definir um grupo são o número limitado de pessoas, a interacção cara-a-cara, o desenvolvimento de vínculos interpessoais, o sentimento de pertença a um todo diferente da soma das partes, o compromisso dos membros na definição e persecução de um objectivo comum e, em última instância, o desenvolvimento de processos de estruturas e de um sistema de papéis e de normas que permitem a auto-regulação do grupo como campo dinâmico. (p. 368)

Neste sentido, o trabalho em equipa de colegas exige criar a ideia conjunta da criação de uma “comunidade de aprendizagem ou inter-formação” (Lafortune, 2010, p. 376), vantajosa porque “os colegas conhecem as problemáticas, podem contribuir com exemplos pertinentes e

podem reinvestir de forma mais fácil os elementos de formação” (idem). Assim, estão criadas condições para o diálogo e intercâmbios abertos e descritivos e onde poderão ser estabelecidos objectivos gerais “compreender e tentar formalizar os seus modelos”, “aprender a ajudar e a ser ajudado”, e “saborear o prazer de entender” (op. cit., p. 377). Analisando este trabalho numa perspectiva sócio-construtivista “é um processo de co-construção no qual se concebem, se realizam e se analisam colectivamente as experiências” (op. cit., p. 382). A autora conclui que o trabalho em equipa de colegas podia:

Contribuir para a coerência e para a continuidade;

Ser um apoio e uma segurança;

Convidar a implicar-se na mudança até ao prazer de trabalhar com colegas

Ajudar a conhecer-se e a conhecer os seus colegas e, deste modo, contribuir para o respeito e para a recepção das ideias dos outros;

Levar a reflexão sobre a sua prática e análise, embora também as análises das práticas dos colegas (Lafortune, 2010, pp. 382-383).

O modelo reflexivo segundo Schön (referido por Alarcão e Tavares, 2007) assenta no valor da reflexão na acção e sobre ela, com vista à construção situada do conhecimento profissional que apelidou de *epistemologia da prática*. Este modelo defende a supervisão como uma conexão entre o desenvolvimento individual e o desenvolvimento profissional no seu todo. A sua aplicação pode ser feita numa abordagem colaborativa, sendo essa a realidade que prescrevemos. Os professores reflexivos precisam estabelecer uma relação afectivo-relacional positiva, formando um trabalho em equipa.

Nesta relação, Alarcão e Tavares (2007) defendem que deve existir uma atmosfera afectiva saudável, suportada em valores de entreajuda, solidariedade, empatia e abertura. Construir-se-á, a partir da reflexão crítica numa acção contínua da identidade individual, o clima de parceria entre professores, permitindo existir a oportunidade de resolução dos problemas num contexto participativo, facilitando o acesso à construção do saber.

O trabalho em grupo, afigura-se-nos primordial, por ganhar consciência de que a reflexão sobre as práticas educativas e a reflexão sobre os pontos fracos do mesmo são factores muito importantes numa acção de investigação dum problema em contexto de sala de aula, no sentido de podermos diagnosticar e tomar posições, promovendo o desenvolvimento/aperfeiçoamento profissional. O professor prático reflexivo deverá estar aberto a quaisquer sugestões e críticas que o ajudem a repensar como profissional a fim de reformular e melhorar a sua prática.

Nesta relação de pares, a confiança entre pares deverá estimular o debate aberto e o desenvolvimento da partilha. Daí entendermos a importância de desenvolver no grupo de trabalho uma dinâmica colaborativa saudável, na tentativa de suprimir este obstáculo da observação.

Apontar qual é o caminho para transformarmos o ensino, apela-nos naturalmente à mudança de concepções e de práticas. A cultura das escolas, hoje, apresenta-se entre o individualismo e a colaboração. Nós, professoras, queixamo-nos de sobrecarga de trabalho fragmentado e isolado, contamos muito pouco com as oportunidades de reflexão. Parece-nos fundamental que o futuro precisa que os professores façam introspecção, que realizem a reflexão na acção, sobre ela e para ela, que não tenham receios de correr riscos. É primordial o tempo de trabalho com o grupo e o tempo de trabalho individual, mantendo a coragem e o compromisso da reflexão.

Transformar, implica certamente, aceitar que a reflexão se realiza com informação escassa e que é urgente começar ou continuar a aprender uns com os outros e criar saber e um *saber fazer* com qualidade. É preciso entender que, tal como referimos, a mudança é um processo no tempo que implicará acções de apropriação como também de resistência por parte dos actores.

Se por um lado o trabalho individual se sustenta num reflexão individual que pode ser traduzida em desalento, é importante pensarmos que a participação de cada um é fundamental para o trabalho colaborativo.

O caminho para transformar/mudar pode significar também, alterar as regras do jogo, aprender novos códigos, desnaturalizar ou reflectir sobre o que é habitual, sobre aquilo que achamos saber.

Toda a transformação começa, provavelmente, em cada um de nós. A pergunta será: como articular a dimensão individual com a social, as mudanças na escola e nos sistemas educacionais?

Será este o caminho? Pode ser este, outro, ou vários! Imprescindível será que os caminhantes se encontrem num lugar estratégico, onde todos ambicionemos fazer melhor, sabendo que juntos poderá ser mais fácil. Tal como Roldão (1999, p.109) “A qualidade para todos pode ser a utopia do novo século - mas as utopias nunca foram em vão”.

Capítulo III – Metodologia

Ao longo da primeira parte deste trabalho, tivemos já oportunidade de reflectir sobre as questões da articulação curricular entre níveis de escolaridade, nomeadamente entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), focalizando-nos de forma especial, na articulação curricular em contextos que contem com crianças/alunos com estilos de aprendizagem diferenciados.

Tal processo de articulação entre níveis de escolaridade terá uma relação directa com a monodocência coadjuvada na Educação Pré-escolar e no 1.º CEB, dependendo da forma com os processos de desenvolvimento curricular são sustentados por equipas de investigação-acção colaborativa, em que os docentes se envolvem na resolução dos problemas dos alunos (Alonso, 1990).

Este tema torna-se, então, relevante e pertinente na medida em que se pretende analisar a forma a escola reforça ou distancia a dimensão da igualdade de direitos e de oportunidades.

Os alunos são todos diferentes, no que diz respeito aos seus estilos de aprendizagem e ao processo de construção de conhecimento. Por isso, na selecção destas turmas, foram considerados dois critérios principais:

- o conhecimento que possuímos quer dos Educadores de infância quer dos Professores do 1.º CEB e respectivas turmas,
- turmas com alunos com estilos de aprendizagem diferenciados, que se destacavam do grupo de referência, para aquela idade ou ano de escolaridade.

Pretende-se investigar como o Jardim-de-infância/Escola e o Educador/Professor atendem essas diferenças individuais baseando-se no respeito pela individualidade, mas considerando sempre o processo contínuo de crescimento e desenvolvimento, principalmente nos anos de transição entre níveis de escolaridade. O problema parece colocar-se ao nível do currículo e ao nível da organização da aprendizagem na sala de aula.

Neste sentido, este capítulo apresentamos a questão central desta investigação, seus objectivos, e a metodologia e instrumentos de recolha de dados que permitiram dar resposta às questões formuladas.

3.1. Formulação do problema: objectivos

A forma como os Professores do 1.º CEB e Educadores de Infância compreendem, concebem e desenvolvem o currículo da turma, suas práticas sociais e pedagógicas parecem estar frequentemente referenciadas a um aluno ideal, estruturadas segundo um modelo de ensino massificado e tendente para a norma, provocando um afastamento dos alunos que não se enquadram nesse modelo ou norma.

Pretende-se com esta investigação perceber que tipo e de que forma se estrutura o processo de articulação entre a Educação Pré-escolar e 1.º CEB com especial enfoque de crianças com estilos de aprendizagem diferenciados. Ou seja, pretende-se, num primeiro momento averiguar como operacionalizam os docentes a diferenciação pedagógica na sala de aula, ao nível da programação e definição de conteúdos e estratégias educativas, de acordo com as características, necessidades e potencialidades de cada aluno, para a compreensão dos conteúdos das diferentes áreas de conhecimento. Num segundo momento, pretende-se averiguar como, nas práticas educativas quotidianas, estão planeadas e se desenvolvem propostas e oportunidades de articulação entre os dois níveis de escolaridade com alunos com estilos de aprendizagem diferenciados.

Em suma, podemos sistematizar como sendo principal questão de investigação a seguinte:

Como é que os docentes consideram a articulação curricular entre níveis de escolaridade e operacionalizam a promoção dessa articulação e sequencialidade atendendo a alunos com estilos de aprendizagem diferenciados?

No sentido de obtermos informações que permitissem compreender e explicar qual o papel destes docentes no que respeita à questão em estudo, consideramos necessário analisar algumas sub-questões mais específicas, que nos permitam, ao longo do desenvolvimento do nosso trabalho, perceber, esclarecer e aprofundar esta temática, nomeadamente:

- Qual a concepção dos Educadores e Professores sobre a articulação entre os dois níveis de escolaridade: Educação Pré-escolar e Ensino Básico?
- Como está presente a articulação no PCT?
- Como está operacionalizada a questão da articulação nos PCT para os alunos com estilos de aprendizagem diferenciados?
- Como estão incluídas estas crianças nas práticas de articulação entre os dois níveis de escolaridade?
- Que distância existe entre os discursos e as práticas?

3.2. Contexto e grupo de pesquisa

Este Agrupamento Vertical de Escolas abrange uma área multifacetada do concelho da Póvoa de Varzim composta por diferentes tecidos urbanos, peri-urbanos e rurais, interceptando-se de forma complexa do ponto de vista social, económico, laboral e familiar, com inevitáveis repercussões no contexto escolar. Abrange diversos bairros de habitação social onde vive um conjunto complexo de famílias socialmente desfavorecidas, precariamente inseridas no tecido produtivo (ou de todo excluídas) e famílias de etnia cigana. A população activa destas zonas, ou seja, os pais e avós dos alunos do Agrupamento, assumem em geral postos de trabalho pouco diferenciados, alguns deles mesmo precários. Operário fabril, a construção civil, a pesca, os serviços comerciais e os trabalhos domésticos são as profissões dominantes, aparecendo também situações de desemprego e de emprego temporário. Para tal contribui em grande parte a baixa educação formal dos adultos em idade activa.

Face a esta conjuntura sócio comunitária, as dinâmicas em funcionamento e estruturas familiares da população são inevitavelmente afectadas, encontrando-se com frequência

considerável, alunos provenientes de famílias desestruturadas, com baixas competências parentais, práticas educativas inconsistentes que se desresponsabilizam pela educação dos filhos, não valorizando a sua educação formal e o seu percurso desenvolvimental no sentido da normatividade e da inserção social plena. Da mesma forma, não é incomum encontrarem-se famílias monoparentais ou reconstituídas, com fracos recursos económicos e/ou relações pouco pacíficas no seu interior.

A Escola, é o local onde estas problemáticas confluem, se entrecruzam e ganham expressão materializada em problemas de aprendizagem, problemas de comportamento comportamentos de risco, consumo de estupefacientes, bullying, desmotivação escolar, insucesso, absentismo e risco de abandono.

Este estudo desenvolve-se em dois estabelecimentos de ensino deste contexto, com Jardim-de-infância integrado, que têm incluídos alunos com necessidades especiais de ensino - estilos de aprendizagem diferentes. Podemos considerar que, quer o contexto quer os sujeitos de investigação, constituem uma *amostra de conveniência*, já que, são os níveis de ensino onde mais experiência profissional acumulamos e onde não existem, ou são reduzidas investigações, quer no contexto quer a nível nacional.

Por outro lado, o conhecimento recíproco da investigadora (elemento da Direcção do Agrupamento) e dos investigados tornou-se crucial na selecção da amostra, uma vez que três das docentes entrevistadas, conhecem muito bem a investigadora a nível profissional e pessoal, e apenas uma se encontra pela primeira vez a leccionar neste Agrupamento de Escolas. Pretende-se com isto, abordar a temática sem nenhum tipo de constrangimento permitindo analisar mais aprofundadamente um conhecimento profissional já adquirido, percebendo os porquês de algumas situações e restrições.

Assim, esta pesquisa circunscreve-se a quatro docentes deste agrupamento, englobando uma EB1/ JI - dois Educadores de Infância e dois Professores do 1.º CEB - que, por princípio, são contextos de sequencialidade escolar na vida das crianças/alunos que o frequentam (Quadro I).

Quadro I – Caracterização dos sujeitos de investigação

Docentes	Anos de serviço	Situação profissional	Função na escola
Educadora 1	20	Contratada	Titular de turma 3/4 Anos
Educadora 2	22	Quadro de escola (QE)	Titular de turma 4/5 Anos
Professora 1	25	Quadro de escola (QE)	Titular de turma 3º Ano
Professora 2	27	Quadro de escola (QE)	Titular de turma 1º e 4º Anos

3.3. Abordagem e processos metodológicos

O presente trabalho de investigação enquadra-se no âmbito das metodologias qualitativas, pois, tal como dizem Rodríguez Gómez e colaboradores (1999, p. 99) preocupa-se pelo “peculiar, pelo subjectivo e pelo idiossincrático”.

No âmbito do desenho da metodologia qualitativa foi planeado o Estudo de Caso como abordagem metodológica adequada à investigação em educação (Yin, 2005), pois o investigador, sendo conhecedor de situações complexas, procura respostas para o “como?” e o “porquê?”, ou procura analisar de forma profunda e global à situação a ser investigada. Assim, o Estudo de Caso, ou de Casos, caracteriza-se essencialmente pela postura do investigador que não pergunta de modo a poder quantificar resultados, mas antes, observa as características do contexto seleccionado, procurando compreender, explorar ou descrever acontecimentos em que estão envolvidos diferentes factores (Cohen e Manion, 1990; Yin, 2005). Por outras palavras, procura captar a complexidade de uma situação em funcionamento, sendo que o caso é um sistema integrado e *intrínseco* (Stake, citado por Duarte, 2008), e a que Yin (2005) chama estudo *singular*.

O presente estudo constitui um Estudo de Casos, já que pretendemos criar *oportunidades para aprender* (Stake, 1994, 1995, citado em Rodríguez Gómez, 1999, p. 99), ou seja, aprender o mais possível sobre o objecto em estudo. Para tal, Rodríguez Gómez e colaboradores (1999) consideram que os Estudo de Casos serão facilitados nas seguintes condições:

1. Se tenha fácil acesso ao caso;
2. Exista uma alta probabilidade de que se dê uma união de processos, programas, pessoas, interacções e/ou estruturas relacionadas com as questões de investigação;

3. Se possa estabelecer uma boa relação com os informantes;
4. O investigador possa desenvolver o seu papel durante todo o tempo que seja necessário;
5. Se assegure a qualidade e credibilidade do estudo” (p. 99)

Tal como já tivemos oportunidade de referir, aquando do contexto e dos sujeitos de investigação, este estudo compreendeu todas estas características apresentadas pelos autores. Ou seja, o objecto de investigação apresenta-se como um fenómeno que decorre no próprio contexto de desenvolvimento profissional do investigador. As funções na Direcção do Agrupamento que a investigadora desempenha permitiram uma maior proximidade com as Escolas/Jardins-de-infância e com Professores/Educadores e um olhar mais aprofundado sobre a realidade de cada contexto e suas particularidades, tantas vezes menos visíveis face a hierarquias institucionais.

3.4. Procedimentos e técnicas de recolha de dados

3.4.1. Procedimentos

Após a selecção das escolas e jardins-de-infância foi estabelecido o contacto pessoal com a Directora do Agrupamento no sentido de obter autorização para a realização do presente estudo, nomeadamente, das entrevistas, seguida de um pedido realizado através de um documento escrito/formal.

Depois da autorização da Direcção do Agrupamento, e seguindo as hierarquias próprias, estabeleceremos contactos com as Coordenadoras dos Estabelecimentos envolvidos, no sentido de as informar sobre a nossa investigação e presença do investigador na escola, bem como pretendendo promover a sua compreensão e envolvimento no desenvolvimento e recolha de dados deste estudo.

Posteriormente, numa primeira abordagem, foram estabelecidos contactos individualizados com os Educadores e Professores onde foi explicado a natureza e o objectivo do estudo a fim de solicitar a sua colaboração, quer através do recurso a uma entrevista, quer através do acesso aos diferentes PCT dos grupos/turmas envolvidos.

Dado o conhecimento profissional que o investigador tem com os Educadores e Professores envolvidos nesta investigação, bem como considerando as suas funções e responsabilidades, foi determinado um momento para a realização das entrevistas.

3.4.2. Recolha de dados

No processo de recolha de dados, o Estudo de Casos socorre-se de técnicas próprias da investigação qualitativa, nomeadamente a entrevista e análise documental, entre outros. Para o efeito, recorreremos, para o presente estudo, a entrevistas semi-estruturadas com os docentes implicados, onde pretendíamos perceber a maneira como os Educadores e Professores interpretam os estilos de aprendizagem dos seus alunos, nomeadamente daqueles que apresentam lentidão nos processos de aprendizagem e na construção de conhecimento, bem como preparam a sua transição para o ciclo seguinte.

Para além desta recolha de dados, contamos ainda com notas de campo, fruto de conversas informais com os docentes implicados bem como de observações de carácter também informal delimitando claramente o foco da investigação para não nos desviarmos da proposta inicial da pesquisa. Esta técnica parece-nos importante, uma vez que através do diálogo e das observações espontâneas permite-nos fazer interpretações cautelosas, mas assertivas sobre alguns dos elementos em análise.

Recorremos ainda aos Projectos Curriculares de Turma, já que sendo instrumentos de orientação, pretendíamos apurar se aquilo que os professores dizem e pensam sobre a articulação e desenvolvimento curricular está descrito nos seus PCT nomeadamente quando se trata de alunos com estilos de aprendizagem diferenciados, ou se este documento constitui uma mera formalidade.

Partilhamos a opinião de Vasconcelos (2007) quando diz que independentemente dos modelos curriculares adoptados pelos jardins-de-infância e pelo 1.º CEB, que uma metodologia comum de trabalho de projecto na sala de aula poderá antecipar, promover e estimular processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento. A autora acredita que a mesma metodologia aplicada à articulação do trabalho e à planificação comum entre professores dos diferentes níveis irá contribuir para uma transição harmoniosa.

3.4.2.1. Entrevistas

A entrevista revela-se de suma importância no Estudo de Caso, porque através dela o investigador percebe a forma como os sujeitos analisam as suas vivências, já que “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 134).

Privilegiamos a entrevista semi-estruturada, oral e gravada como instrumento de recolha de informação, tentando não criar uma situação artificial de investigação. Deste modo, todas as entrevistas foram gravadas após consentimento dos entrevistados e todo o seu conteúdo foi posteriormente transcrito.

A entrevista seguiu um guião de orientação estruturado de acordo com os nossos pressupostos teóricos, com o objectivo do estudo e com as questões de investigação, aproximando-se do formato de entrevista semi-estruturada, pois consideramos que é o modelo que melhor se adapta a este estudo. Todavia, embora este tipo de entrevista permita comparar dados entre vários sujeitos, pode correr-se o risco de não compreender como é que os entrevistados estruturam o tópico da pergunta e, conseqüentemente, a respondem (Bogdan e Bilken, 1994).

Face ao guião inicial cada entrevistado tinha a liberdade de desenvolver cada questão em várias direcções, explorando de forma flexível e aprofundada os seus relatos, criando-se, assim, oportunidades de se salientarem aspectos considerados relevantes nas suas vivências pessoais e profissionais.

3.4.2.2. Notas de campo

Aquando da realização da entrevista gravada com os Professores e Educadores tornou-se importante fazermos apontamentos que complementassem a entrevista, numa espécie de reconstrução do diálogo gravado, anotando palavras, gestos, expressões como sorrisos ou admirações. Ao longo da entrevista procurou-se fomentar a sua expressão, deixando-o exprimir-se pelas suas próprias palavras e ao seu ritmo pessoal, não o interrompendo e evitando cortar-lhe a palavra, assumindo uma atitude de escuta e de proximidade. O clima de proximidade estabelecido, *a priori*, conduzirá a que os entrevistados não se sintam simples objecto de pesquisa, mas elementos pares no diálogo.

Pretendemos obter informações relevantes para a nossa investigação, através de um diálogo de carácter interactivo, e contribuir para uma análise mais profunda da realidade educativa, respeitando os quadros de referência e os discursos interpretativos dos entrevistados. Por outro lado, interessava-nos também apreender se a atitude reflexiva ou a prática relacionada com as questões propostas alterava o discurso e/ou as suas práticas. Isto é, procuramos uma informação sobre o real, mas também se pretendia conhecer algo sobre os quadros conceptuais que têm os docentes envolvidos neste processo.

Esta parte reflexiva das anotações inclui as observações pessoais do pesquisador, feitas durante a fase de recolha de dados, as suas especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções. Segundo Bogdan e Biklen (1994), as notas retiradas servem como instrumento em que o investigador vai assinalando as suas observações no campo. Os autores referem que essas notas são o registo escrito daquilo que o investigador ouve ou vê e pensa durante o desenvolvimento da recolha de dados, reflectindo sobre esses dados num estudo qualitativo.

3.4.2.3. Análise documental

Existem, segundo Bogdan e Biklen (1994), vários grupos de métodos de recolha de dados que se podem usar como fontes de informação nas investigações qualitativas, entre elas destacamos a análise de documentos que segundo os mesmos autores, pode enquadrar-se também em investigação de natureza positivista e crítica. Neste trabalho serão analisados os Projectos Curriculares de Turma (PCT) dos docentes entrevistados.

O facto de neste trabalho se ter optado por técnicas diferentes para recolha de dados tem como objectivo congregar várias perspectivas sobre a mesma situação, bem como obter informação de diferente natureza e proceder, posteriormente, ao cruzamento e comparação entre as várias informações.

O objectivo é o de conseguir a reconstrução crítica de dados que permitam inferências e conclusões. Enfim, a possibilidade de a partir de dados passados, perspectivar o futuro e a partir deste compreender os seus antecedentes, numa espécie de *reconstrução* (Cohen & Manion, 1990).

Segundo a perspectiva de Bell (1993), dentro das fontes primárias, existem as *fontes deliberadas* que são produzidas para efeitos de servir para novas investigações e as *fontes inadvertidas*, referindo que estas últimas são as mais comuns e constituem, geralmente, a fonte primária mais valiosa, por resultarem do normal funcionamento do tema em estudo

sendo usadas pelo investigador com uma finalidade diferente daquela para que foi concebida. Esta fonte será utilizada neste estudo, uma vez que os PCT se incluem neste âmbito de pesquisa. No mesmo sentido se expressam Cohen e Manion (1990) quando afirmam a importância de usar fontes primárias de dados sempre que haja essa possibilidade, identificando em documentos primários, informações que sirvam de ajuda para responder a questões de pesquisa.

3.5. Tratamento e análise de dados

Segundo Yin (2005) na construção de um Estudo de Caso, a utilização de diversas fontes de dados, permite-nos estudar um conjunto mais variado de tópicos de análise e simultaneamente comprovar o mesmo fenómeno. Pretendemos assegurar as diferentes perspectivas dos participantes neste estudo, criando condições para uma triangulação de dados durante a fase de análise dos mesmos.

Face aos dados recolhidos, e em função dos objectivos desta investigação, recorreremos à análise de conteúdo das entrevistas aos docentes e dos seus PCT. A análise de conteúdo oferece-nos a possibilidade “de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade, como, por exemplo, os relatórios de entrevistas pouco directivas” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p. 227). É, portanto, nosso objectivo analisar todo o material recolhido e tentar compreender os significados que os entrevistados quiseram atribuir, procurando perceber os sentidos implícitos e os sentidos latentes de forma interpretativa, tanto nas entrevistas como nos PCT.

Partindo da formulação de uma questão de investigação de âmbito geral, procuramos compreender os contextos onde ocorre a investigação, analisando cuidadosamente os dados recolhidos através de entrevistas realizadas, da análise documental dos PCT, bem como algumas notas de campo, descrevendo pormenorizadamente todos os processos adoptados e, procurando ainda, o envolvimento directo dos participantes nas diferentes fases de investigação.

A análise de documentos neste tipo de investigação serve para completar a informação obtida através da entrevista e os documentos em análise constituem também matéria para estudo, uma vez que procuramos nesses documentos “*os núcleos de sentido*” (Bardin, 1995, p.105) que reforcem ou se distanciem do que foi dito nas entrevistas.

Capítulo IV – Apresentação e Discussão dos Resultados

Considerando as transcrições das entrevistas, procuramos fazer reaparecer os elementos de informação e de reflexão, que serviriam de *núcleos de sentido* (Bardin, 1995, p.105) para a análise de conteúdo realizada. Na análise dos PCT, procuramos os elementos de informação explícitos que constituíram também fontes de reflexão, que foram dados essenciais para a análise. Ao efectuar a análise de conteúdo foi nossa intenção fazer com que correspondesse às “exigências de explicitação, de estabilidade e de intersubjectividade dos processos” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p. 195). Concordamos com estes autores quando referem que a reconstituição das realidades baseadas em representações, sensibilidades, mentalidades, ideologias e atitudes exige uma interpretação rigorosa e cuidada, que permita apreender o significado dos dados de pesquisa. O trabalho de análise das entrevistas, bem como a análise dos PCT, iniciou com uma leitura total procurando-se uma perspectiva geral dos conteúdos, seguindo-se algumas etapas por nós definidas.

Etapa 1- Leituras iniciais das transcrições das entrevistas e os PCT com o objectivo de contactar com o conteúdo, apreender as suas características e encontrar o sentido geral;

Etapa 2 - Identificação das ideias principais expressas nos textos (ideias e frases com significado), ou seja, organização das unidades de análise a utilizar e apreensão de certas singularidades que poderão corresponder às categorias ou subcategorias;

Etapa 3 - Definição de categorias e subcategorias de análise, e levantamento dos seus indicadores presentes nos dois documentos em análise.

Optámos por realizar uma análise temática descobrindo “*os núcleos de sentido*” (Bardin, 1995, p.105) significativos para a nossa análise. Deste modo, e após as leituras realizadas tornou-se visível que era a “*unidade de sentido*” a mais apropriada, pois ao optar-se pela sua classificação, o texto não é segmentado, nem em frases nem em palavras, mas em partes que transmitem uma ideia significativa e válida para a nossa análise.

As questões e preocupações por nós levantadas ao longo das entrevistas sugeriram a formação de duas categorias principais: i) *Diferenciação e adequação curricular*; ii) *Articulação curricular*. Assim, a categoria

- *Diferenciação e Adequação Curricular* engloba as unidades de sentido relacionadas com a forma como cada um dos docentes diferencia, nas suas práticas, o processo de ensino e de aprendizagem, nomeadamente: i) Estilos de aprendizagem; ii) Organização da turma e trabalho diário; e iii) Trabalho docente em parceria.
- *Articulação Curricular* engloba as unidades de sentido relacionadas com o processo de articulação e sequencialidade do processo educativo, designadamente ao nível de: i) Elaboração do PCT, com referência explícita dos alunos com estilos de aprendizagem diferenciados; ii) Transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB; e, iii) Recurso aos processos individuais dos alunos, como forma de operacionalizar a articulação.

Adoptámos o princípio da não exclusividade por constarmos que um mesmo enunciado era relevante para mais que uma categoria. No decorrer deste processo algumas categorias foram aperfeiçoadas tornando-se deste modo, mais adequadas ao conteúdo das respostas obtidas.

As entrevistas foram codificadas de acordo com a ordem de realização, ou seja, a primeira entrevista (E) é designada por EA, seguida de EB, EC, e assim sucessivamente.

Os PCT foram codificados com mesmas as siglas utilizadas para as entrevistas, fazendo corresponder a mesma letra utilizada na entrevistada, exemplo (EA) e no PCT (PCTA) de cada docente, sendo que as letras A e B, correspondem a turmas da educação pré-escolar e as letras C e D se referem as turmas do 1.º CEB.

Não constitui nossa intenção quantificar ou medir variáveis, mas sim realizar interpretações fundamentadas dos discursos obtidos. Para tal, fizemos o levantamento da frequência desses indicadores com o intuito de verificar se esses discursos se encontram evidentes nos PCT.

A análise das entrevistas e dos PCT a partir dos quadros de análise e interpretação do discurso, da regularidade de opiniões, atitudes e acontecimentos significativos permitem-nos a elaboração de um texto interpretativo dos resultados obtidos.

Quadro II – Sistema categorial das entrevistas e dos PCT dos Professores

Categorias	Subcategorias	Domínios
Diferenciação e adequação curricular	Estilos de aprendizagem	Diversidade de idades/níveis de escolaridade
		Problemas/estilos de aprendizagem
		Proveniência sociocultural
		Comportamento dos alunos
		Problemas de saúde
	Organização da turma e trabalho diário	Organização do grupo
		Planificação das tarefas/actividades
		Estratégias de trabalho
	Trabalho docente em parceria	Com outros colegas
		Com as famílias
Articulação curricular	Estilos de aprendizagem na elaboração do PCT	Problemas/estilos de aprendizagem
		Comportamento dos alunos
		Problemas de saúde
	Sequencialidade e transição entre a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB	Comportamentos e regras
		Expectativas dos docentes
		Actividades conjuntas
		Reuniões e troca de informações
	Processos individuais dos alunos <i>versus</i> articulação	Organização dos processos
		Utilização das informações
	Outras	Atitudes dos Professores
Medos		

4.1. Análise qualitativa das entrevistas realizadas aos docentes

4.1.1. Diferenciação e adequação curricular

Como já referimos anteriormente a escolha dos Educadores e dos Professores foi feita devida à presença, nas suas turmas de crianças com estilos cognitivos diferenciados, bem como diferentes estilos de aprendizagem. Assim, em cada uma das turmas dos docentes

entrevistados há um ou mais alunos com características que consideramos ser aqueles a quem a diferenciação e adequação curricular mais se justificaria.

4.1.1.1. Estilos de aprendizagem

De uma maneira geral, os docentes consideram que as turmas que leccionam são heterogêneas, exigindo, por isso, diferenciação e adequação curricular. Por outro lado, os docentes consideram também que as suas turmas são heterogêneas devido aos vários níveis de aprendizagem dos alunos na sala de aula, centrados especialmente em cinco domínios:

- Diversidade de idades/níveis de escolaridade;
- Problemas/estilos de aprendizagem;
- Proveniência sociocultural;
- Comportamento dos alunos;
- Problemas de saúde.

No domínio da *diversidade de idades* abrange, igualmente, os níveis de escolaridade, pois os entrevistados desenvolvem a sua prática em dois níveis de escolaridade diferentes referindo-se aos seus educandos de forma também diferenciada: na Educação Pré-escolar, as educadoras referem-se a idades e as professoras do 1.º CEB referenciam anos de escolaridade e não faixas etárias, muito embora esteja implícita a diversidade de idades.

Assim, uma educadora refere-se à heterogeneidade do seu grupo devido “*a maioria por um grupo de 3 anos perto de 14 meninos, 6 de 4 e 4 de 5*” [EA] enquanto uma professora refere-se os níveis de escolaridade “*21 do terceiro e um do segundo repetente*” [EC], o que significa que os alunos têm também diferentes idades.

Relativamente aos *estilos de aprendizagem* dos alunos, os docentes entrevistados declararam que na sua turma a complexidade é grande e reconhecem os estilos particulares de aprender e que eles podem condicionar os resultados das aprendizagens, na medida em que implica descobrir como ensinar com maior eficiência. O estilo de aprender guarda traços, marcas, características que encobrem e são resíduos de algo que não está geralmente exposto.

Uma das preocupações presentes nas entrevistas prendem-se com a forma os alunos apreendem e assimilam os conteúdos, pois “*têm ritmos diferentes e provavelmente vão precisar de um acompanhamento também diferente*” [EA], ou ainda “*observo que tenho um ou dois meninos de 4 anos que acompanham os de 5...como assim como tenho de 4 que estão próximos dos 3 anos*” [EA], mas “*terá a ver com características próprias de cada um*” [EB].

Neste desafio de mediação o professor percebe a forma individual pela qual a criança prefere aprender, mas a criança também reconhece as reacções do adulto com vista a aproximá-la da aquisição de conhecimentos. Uma educadora refere “*Ele nunca mais responde (...) tenho sempre que estar por trás a ajudar. É complicado*” [EA], mas também considera que “*se for uma coisa que não é muito notória que, com um empurrãozinho como se costuma a dizer com um ‘esforçozinho’ da nossa parte e da dele...*” [EA].

Neste sentido, parecem perceber que os estilos de aprendizagem são diferentes de pessoa para pessoa no que respeita ao método que cada uma usa para adquirir conhecimento. Cada aluno aprende de modo pessoal e único. Estilo de aprendizagem tem a ver com a forma peculiar do aluno aprender, que poderá estar associada às relações professor-aluno no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, não descoram a **origem social e cultural de proveniência**, como elemento de maior constrangimento à aprendizagem, ou facilitador, nomeadamente no que se refere ao estilo linguístico, explicitando “*estão desenvolvidos culturalmente [...] experiências...vivências em casa*” [EC] ou “*sim, sim pela idade e pelas características e vivências em casa*” [...] “*estão mais desenvolvidos culturalmente, têm outros conhecimentos*” [EA]. Em contrapartida, referem a proveniência sociocultural também como um elemento de constrangimento à aprendizagem, nomeadamente

- “*Outros, têm que ser muito trabalhados, mais demorado, tem que se fazer um exercício...outro, repetir, não é?*” [EC];
- “*eles têm que explicar... e eu questiono [...] e reflectem de novo e voltam atrás*” [EC].
- “*e no fundo eles precisam de mais ajuda...precisam de um apoio diário...o primeiro ano tenho uma preocupação muito grande para eles lerem...e eles estão a ler*” [ED].

Embora os docentes considerem que todos os alunos estão integrados, preocupa-os a forma diferente como acedem à informação “*experiências...vivências em casa*” [EC], claramente relacionada com estes factores socioculturais.

Para alguns docentes as manifestações atípicas de **comportamento** podem estar na origem do insucesso e dos estilos de aprendizagem “*Tem um atraso em relação aos outros [...] é um menino especial... tem atitudes muito infantis...não é só imaturidade*” [ED] e, mesmo experimentando abordagens e estratégias diferentes, não consegue dar a atenção a cada um como ela própria preconiza.

Outros entrevistados referiram também o comportamento dos alunos, ligado à idade “*são muito conversadores, querem muita conversa [...] mas pronto... são muito conversadores! Às vezes é um bocado difícil interessá-los, sabes? Uma minoria... a maioria deles levam tudo para a brincadeira percebes? se puderem brincar com canetinhas...*” [EC]. Associado ao factor idade, surge o género “*porque os rapazes destabilizam mais. E os rapazes são muito mais difíceis de trabalhar... muito mais difíceis*” [EB], como outra das causas que podem contribuir para os níveis de motivação e esforço (para manter o foco de atenção, renunciando a outros apelos), concentração e eficiência das aprendizagens, considerando que tais factores condicionam os ritmos de aprendizagem e diferenciam os seus estilos.

Uma professora parece ter consciência da mediação que deve ser feita entre ela e os alunos, mas parece responsabilizar-se demasiado pelos problemas de comportamento de alguns alunos “*tem ali qualquer coisa que não sei muito bem o que é... ele é muito nervoso*” [ED].

4.1.1.2. Organização da turma e trabalho diário

O respeito individual pelo aluno, no que toca às suas condições particulares pode, em alguns casos prolongar o processo de aprendizagem, porque as crianças têm formas peculiares de aprender e de construir conhecimento “*ritmo mais ou menos rápido [...] têm ritmos diferentes*” [EA]. A aceitação da singularidade do aluno pode implicar por parte dos Educadores e dos Professores a necessidade de modificar os meios para atingir os fins “*alguns compreendem muito bem, outros não... têm um ritmo para adquirir vocabulário, os conceitos [...] ou então esmiuçar aquela tarefa em partes pequeninas*” [EC].

Na opinião expressa pelos entrevistados ao procurarem explicar como organizam o seu trabalho diário com os alunos, percebemos diferentes níveis de envolvimento dos Professores.

Uns referem como organizam o dia de trabalho em conjunto com os alunos e como dividem os grupos “*decide-se o que se vai trabalhar e o que não se vai realizar*” [EA]; “*planeamos tudo, distribuimos tarefas, no dia a seguir registam o que fizeram no dia anterior [...] ajuda a disciplina-los*” [EB].

O uso de técnicas como ensino de pares, trabalho de cooperação, parece ser estratégias utilizadas para a organização do trabalho diário em turmas heterogéneas “*Utilizo muito a técnica de trabalharem uns com os outros*” [EB]; “*utilizo trabalho de pares*” [EC]; “*utilizo um instrumento que se chama ‘diário de grupo’*” [EB].

Outra opinião parece reflectir a importância atribuída àquilo que os alunos sabem, aos movimentos de retroacção para organizar e sistematizar conhecimento. Uma das preocupações dos Professores prende-se com o ritmo (lento ou rápido) que o aluno estabelece com o saber, do investimento que aluno e professor investem na tarefa. Uma vez mais a atenção resultante do esforço cognitivo e do investimento emocional do aluno e do professor está explícita nas transcrições seguintes:

- *“Eles têm que explicar... e eu questiono» «[...] e reflectem de novo e voltam atrás”* [EC];
- *“Eu no início fazia planos diários, mas não consegui cumprir [...] resolvi organizar por semana [...] eles registam se fizeram ou não [...] tem que haver algum controlo, senão chego ao fim da aula...”* [ED].

Na análise realizada às afirmações dos Professores e Educadores acerca do constrangimento que sentem perante os alunos com mais dificuldade, verificamos que uma professora refere o seguinte: *“precisam de ser supervisionados [...] serem acompanhados”* [...] *“as actividades são as mesmas para os dois grupos [...] e eu acompanho [...] tenho de gastar mais tempo com os que estão a sentir dificuldade [...] ou que estão a demorar mais tempo”* [EC]. As questões relacionadas com as disponibilidades do professor no atendimento aos alunos e o tempo que precisa para individualizar o ensino dos alunos com ritmos mais lentos, ou de diferentes níveis de escolaridade parece ser também uma das reais preocupações desta professora ao organizar o trabalho diário com a turma.

4.1.1.3. Trabalho docente em parceria

Relativamente ao trabalho em parceria, os docentes entrevistados manifestaram agrado e necessidade de trabalharem com outra colega na sala, não a tempo inteiro, mas pelo menos algumas horas por dia.

Referem de forma explícita que em função de algumas problemáticas verificadas nos alunos, a participação do professor de Educação Especial seria fundamental. A confirmar este parecer apresentamos as suas opiniões:

“aproveito quando a G³ está [...] é uma mais valia [EA]

³ Educadora de infância e coordenadora do grupo 100, mas também especializada no grupo 910.

“gostava de ter mais apoios mas não por uma colega [...]teria que ser do ensino especial[...]

Nesta unidade de análise, a educadora refere-se ao facto de pretender apoio de uma colega, mas não do seu grupo de recrutamento, ou de docência por entender que a colega, de educação especial poderia ajudar na realização de um trabalho de melhor diferenciação pedagógica. Precisamente porque a educadora, não sente segurança no diagnóstico que faz ao grupo, nomeadamente daquelas crianças que apresentam alguma problemática, ou acha que com a ajuda da colega de educação especial o fazem de forma mais eficaz. Parece-nos que se refere a algumas especificidades no desenvolvimento dos alunos, sem querer remetê-los para medidas de educação especial.

[...] para dar respostas específicas para crianças com dificuldades [...] não necessariamente (só) para alunos com deficiência [...]tem mesmo a ver com problemas simples [...] sozinha pode não ser assim tão fácil[...][EA].]

Este receio pode encaminhar-nos para interpretações de alguma insegurança ou constrangimento em lidar com estas situações de diversidade e que na base pode estar a falta de formação e de informação nestas áreas. No entanto, poderemos certamente inferir, que a diferenciação e adequação curricular pode não acontecer como seria desejável, porque a educadora admite não ser fácil, mas também não lhe causa constrangimento trabalhar com outra colega na mesma sala, porque tem a noção de que o trabalho em parceria resulta.

“[...] não me faz impressão trabalhar com outra pessoa na sala” [EA].

“é muito importante porque aprendemos muito [...] a colega com experiência na educação especial, tem uma visão do grupo mais especificada [EB]

“as colegas com quem trabalhei do ensino especial tinham ‘olho clínico’”[EB]

“tive a possibilidade de trabalhar com pessoas de educação especial que gostei muito, outras não [...] mas todas tinham essa capacidade de ver de forma incisiva [...] nós fazemos sempre uma avaliação mais generalizada” [EB].

Precisamente pelas razões que temos vindo a tentar interpretar, a educadora acha que avaliam genericamente o grupo e que descuidam o diagnóstico individual do aluno. Parece-nos que lhes falta precisão ao nível de apuramento das áreas fortes e fracas dos alunos, em tempo útil e intervirem de forma adequada e atempada.

Uma professora refere:

“para estes miúdos bastava um apoio efectivo todos os dias...não podem fazer uma tarefa tanto tempo...mas eu não tenho tempo” [ED].

Parece-nos que a professora tem consciência clara de que não é capaz de oferecer oportunidades de aprendizagem diversificadas para os seus alunos, porque a diferença é comum a todos, sendo que todos deveriam ter uma tarefa ajustada ao seu desempenho, ao seu ritmo e ao seu gosto/necessidade. Assumir a classe como heterogénea é importante responder com consciência a essa heterogeneidade em termos de estratégias de ensino e de aprendizagem e sabendo que este processo inclui transição ou construção de conhecimentos e não apenas a transmissão de informação, esta docente penaliza-se e acha praticamente impossível ter bons resultados e gerir a sua aula, devido à dimensão e heterogeneidade da turma, mas sobretudo é impossível porque está sozinha.

Diríamos que a diferenciação do currículo se processa a partir do colectivo que é a escola. Abrange, provavelmente, mais do que a gestão da sala de aula, em que os alunos possam partilhar vários tipos de interacção e de identidade, impelindo-nos fortemente para uma nova reorganização de escola.

“dentro da sala a gente às vezes tem necessidade[...] o mais adequado para mim seria o apoio educativo [...] para o Z um apoio do ensino especial” [ED].

“isso não estudei [...] precisava de uma pessoa que se apercebesse mais dessas problemáticas [...] eu a psicóloga trabalhamos” [ED].

Não é incomum ouvirmos queixas frequentes de professores sobre a sua falta de formação para atendimento de alunos com problemas de aprendizagens, assim como também é constante a exigência que se faz ao professor nos aspectos de versatilidade, que seja autónomo e capaz de delinear estratégias e desenvolver planos de intervenção em condições diferentes, por se tratar de alunos diferentes. Parece-nos que os professores para além da formação académica que já possuem, precisavam também, na sua formação inicial e na sua formação contínua, de acções de formação que não potenciasssem a diferença, mas que todo o conhecimento sobre a diferença seja incorporado e aceite na compreensão da diversidade humana, desde à sobredotação e precocidade ao défice ligeiro, a maioria os casos que encontramos nas nossas escolas.

Relativamente às parcerias com a família, verificamos que todos os docentes as referem nos seus PCT, enunciando estratégias e momentos de aproximação, não descorando a sua importância no processo de desenvolvimento dos alunos. Apenas uma professora, na

entrevista, se refere ao pouco tempo que hoje as famílias têm para acompanharem os filhos nos trabalhos de casa.

- *“Os pais também já não apoiam muito os miúdos em casa [...] também não têm tempo [...] hoje em dia há um afastamento dos pais relativamente a estas funções na escola [...] [EC].*
- *“São muito pouquinhos aqueles que dão apoio” [EC].*

Entre outros factores que podem ser aqui apontados, sugere-nos o facto dos professores, não estarem suficientemente preparados para desempenhar um papel de aproximação com total eficiência, parecendo reconhecer que constituem um elemento chave na construção dessas parcerias. Por um lado, acreditam e utilizam várias estratégias para encorajarem os pais a participarem e para manterem uma boa comunicação. Por outro, pretendem que os pais actuem apenas sob a sua orientação de especialistas. Os contactos feitos por iniciativa do professor só são, muitas vezes, quando surgem problemas de ordem disciplinar ou de falta de aproveitamento, pelo que não contribuem para estimular a participação dos pais que, assim, associam a vinda à escola como uma punição.

A escola está ameaçada simultaneamente pela indiferença de uns e pela presença muito forte de outros. Acreditamos que as práticas de aproximação às famílias têm vindo a aumentar e as atitudes relativamente ao envolvimento parental também têm melhorado.

Uma forma de ultrapassar estas barreiras que se apoiam, sobretudo, em preconceitos, tem a ver com formação de professores. Apesar dos professores jovens enfrentarem os problemas derivados da sua inserção na realidade prática, mantêm as suas convicções positivas relativamente à relação com as famílias e quanto à forma de as concretizarem.

Pelo contrário, os professores experimentados revelam, às vezes, uma atitude pessimista em relação à cooperação com as famílias, bem como numerosos preconceitos negativos em relação à família actual.

Em suma, achamos que provavelmente a ocultação destas parecerias nas entrevistas podem dever-se a vários factores. Diríamos: falha na formação dos professores, dificuldade na construção de parcerias que dificilmente se promovem sem estruturas de mediação, e por último, parece-nos poder reconhecer-se a existência de muitos professores que não parecem interessados em envolver-se em relações produtivas de aprendizagem com os pais dos seus alunos ou com a comunidade considerando que o seu papel se limita ao ensino dos alunos dentro da sala de aula.

4.1.2. Articulação curricular

4.1.2.1. Estilos de aprendizagem na elaboração do PCT

Relativamente à questão de incluírem nos PCT apontamentos sobre os alunos que têm ritmos e estilos de aprendizagem lentos as entrevistadas disseram que esse aspecto era uma das preocupações. Disseram ainda que costumavam referir todos os casos, mas davam maior ênfase àqueles que apresentavam maior discrepância de funcionamento académico, emocional, comportamental ou outro. Para tal, apresentam as seguintes justificações:

- “*O PCT é um documento que espelha todo o trabalho*” [EB];
- “*Só se for um caso realmente evidente que necessite de intervenção* [EA];
- “*Eu tenho um miúdo que não dizia uma palavra, só mamã e chapéu, péu [...] neste caso vou referir*” [EA];
- “*Menciono aqueles que precisam de qualquer medida extra [...] esses menciono [...] isso menciono*” [EC];
- “*Ponho tudo [...] o R é assim...o tal é assado...*” [ED].

Contudo, verifica-se que a caracterização do grupo/turma é filtrada pelo próprio olhar do Educador/Professor, pelo seu conhecimento e expectativas criadas, pois “*se for uma coisa que não é muito notória, com um empurrãozinho, como se costuma dizer, da nossa parte e da dele eu, aí não* [EA].

4.1.2.2. Sequencialidade e transição entre a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB

Quanto à necessidade de articulação e sequencialidade na transição entre a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB, as educadoras de infância referem a preparação da criança para a entrada no 1.º CEB, sendo isso um das suas grandes preocupações como, por exemplo,

“tento inculcar regras um bocadinho mais rígidas, actividades de atenção e o tempo de permanência na actividade, o grau de exigência começa a ser maior [...] ainda vão ganhando maturidade e experiência (alunos com cinco anos) e dêem um saltinho, mas acho que ainda têm muita necessidade de brincar e explorar” [EA].

Algumas das práticas referidas pelas educadoras são resultado do trabalho de parceria e de articulação com o 1.º CEB em que estes docentes evidenciam a necessidade de continuidade numa perspectiva de haver preparação urgente para o ciclo seguinte. Neste sentido, uma das preocupações centra-se em ir ao encontro de inquietações manifestas pelos Professores do 1.º CEB, nomeadamente “*foram estas as três expectativas: postura, simetrias, recorte e colagem (que os Professores do 1.º CEB) dão mais ênfase [...] e falam muito do comportamento*” [EB], mas noutras situações é visível a preocupação com a transição entre os níveis de escolaridade, manifestando claramente quando verbalizam “*que eu até fico um bocado apavorada! Como vai ser?*” [EA].

A importância da sequencialidade educativa e a forma como é operacionalizada, no sentido de permitir que a passagem de um ciclo para o outro se faça de forma mais agradável é outra das preocupações dos Educadores de infância:

- “*já agendamos (eu e a professora do 1.º CEB) para o último período [...] fazemos troca de meninos...virem realizar actividades na nossa sala e nós íamos à deles [...] é a melhor forma de dar conhecimento sobre o que fazemos no pré-escolar*” [EA];
- “*nas reuniões dá sempre o feed-back dessas crianças [...] por período [...] o que prevalece mais é a troca de impressões é mais importante [...] essa articulação era com todos os graus de ensino [...] acho importante começarem a ter conhecimento*” [EA].

Quanto à forma de transmissão de elementos de avaliação por parte dos Educadores aos Professores de 1.º ciclo, verificamos que há documentos escritos que evidenciam algumas formas de passagem de testemunho acerca das realizações das crianças e da importância que é atribuída a esses documentos, nomeadamente:

- “*No fim do ano entrega-se as avaliações*” [EB];
- “*Aquilo que as educadoras dizem, a gente constata logo [...] mesmo que não lesse, constata logo*” [EC];

Esta afirmação parece indicadora da verdadeira inaptidão para reconhecer o trabalho que é feito na educação pré-escolar e de tudo o que é dito e escrito sobre os alunos que transitam para o 1º ciclo. Fica explícita a concepção de que para esta docente é irrelevante a criança ter frequentado ou não o jardim-de-infância, porque as educadoras sabem do que falam, mas se

não dissessem nada, ou pior, se não fizessem nada não havia problema *mesmo que não lesse, constatava logo*.

Parece-nos que esta afirmação se referia apenas àqueles alunos que têm a deficiência estampada no rosto. Esta constatação é previsível, porque as palavras aparentemente, não fazem falta para a descrição. Mas não é destes alunos que se falava, era de todos os que fazem parte do grupo e é destes que as educadoras devem falar muito. Na tarefa de ser professor não está incluída a adivinhação, ou a avaliação por meia dúzia de indicadores externos. É necessário trabalhar em grupo e fazer aprendizagens comuns, articuladas e sequenciadas.

Por outro lado há testemunhos que nos indicam o contrário:

- “*Eu acho que estamos a fazer um trabalho interessante [...] foi mais fácil saber (dos alunos) que estão sinalizados porque sei que necessitam de um tratamento diferente [...] sem dúvida, interessa que tenham uma predisposição para aprender [ED];*
- “*A gente compreende o que cada uma faz [ED];*
- “*As pessoas esquecem-se de valorizar o trabalho uns dos outros ... é a falha entre o pré-escolar e o primeiro ciclo” [ED].*

No entanto, uma educadora sugere que o conhecimento do portefólio e do trabalho realizado no jardim-de-infância como elemento fundamental na ligação entre ambos os ciclos, explicitando “*o portefólio é um documento riquíssimo...ver a evolução da criança ao longo do tempo [...] era ótimo [...] riquíssimo [...] se elas quiserem podem vir consultar o portefólio ao longo do ano*” [EB].

Na verdade às vezes as professoras não querem ver o trabalho que se faz no pré-escolar, pese o esforço continuado e incansável dos educadores de infância, verificamos que é difícil a conjugação de esforços para aprendermos juntos, no sentido de saber o que se faz e como se faz em cada etapa ao longo da educação básica.

Reconhecemos que às vezes o desmérito do trabalho, ou o seu desconhecimento coloque os profissionais em posições defensivas e sem motivação para a partilha.

4.1.2.3. Processos individuais dos alunos *versus* articulação

A utilização dos dados dos alunos (recolhidos e construídos muitas vezes em portefólios) que acompanham o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança desde a Educação Pré-escolar parece não ser uma prática ainda muito assimilada e ainda pouco instituída por parte dos Professores de ensino básico. As seguintes afirmações evidenciam-no:

- *“Fazem-me perguntas, eu dizia... é mais fácil [...] vai ao dossier do menino e informa-te [EA];*
- *“elas (professoras) não têm muito essa cultura [EA];*
- *“acho que não valorizam o trabalho do jardim de infância [...] têm um desconhecimento [...] total [...] total [...]total” [EA];*
- *“aquilo que as educadoras dizem, a gente constata logo [...] mesmo que não lesse, constatava logo” [EC];*
- *“para o primeiro ciclo só transita um resumo daquilo que está documentado por período: dos comportamentos, das competências que eles adquiriram. Por exemplo, neste projecto da leitura em vai e vem...isso está documentado [...] para o primeiro ciclo vai uma ficha de caracterização feita pelos pais, vai a alusão à documentação que está no portfólio, e se elas (professoras) quiserem vir consultar o portfólio...” [EB];*
- *“Também há um relatório escrito, (que vem do pré-escolar) [...] a gente vê” [ED];*

4.1.3. Atitudes/constrangimentos dos Professores

Dois dos docentes entrevistados fizeram alusão a dificuldades, que consideramos ser condições ou possibilidades externas à organização que poderão ameaçar o cumprimento dos seus objectivos ou ainda atributos da organização que prejudicam o cumprimento de objectivos. Uma das entrevistadas declara ter consciência que os seus alunos precisam de mais apoio, mas que não tem tempo. Verifica-se no discurso desta docente uma grande incapacidade para, no seu entender, fazer melhor. A incapacidade assumida por esta professora parece uma barreira intransponível, porque no seu discurso esta ideia está muito patente, entende que tem que fazer um atendimento personalizado a cada aluno, e parece-nos que podia ser o contrário. O ensino deve ser em grupo e considerando as especificidades de cada aluno. No entanto ao longo da entrevista, esta docente tenta a diversificação de estratégias e reflecte sobre a sua gestão em sala de aula. Pensamos que a verdadeira falta de tempo, se prenderá com algum isolamento profissional.

Encontramos mencionados alguns constrangimentos, nomeadamente:

- *“nesta escola temos alguns problemas de pessoal docente...”[EA];*
- *“e eu ...bolas, isso influencia o meu projecto curricular de turma [ED];*
- *acordo a meio da noite para ver como vou fazer [...] e não é possível [...] [ED];*

- *realmente precisam de mais apoio[...] não consigo, não tenho tempo* [ED];

mas também alguns medos e receios.

- *“eu até fico um bocado apavorada! Como vai ser?”*[EA].

E ainda desgaste e desmotivação

- *“é um desgaste muito grande”* [ED];
- *“eu não gosto de fazer as coisas pela metade”* [ED];
- *“mas eu não tenho tempo”* [ED].
- *“sinto-me revoltada por querer ajudar* [ED].

4.2. Análise qualitativa dos PCT

Neste Agrupamento os PCT estruturam-se segundo um modelo comum em cada ciclo de ensino, mas a Educação Pré-escolar rege-se por um modelo diferente do 1º CEB. Quando iniciamos as leituras dos PCT, verificamos que em cada ciclo, eles são muito parecidos na sua estrutura e na sua concepção, verificando-se diferenças em alguns aspectos referentes à contextualização e caracterização/singularidade das turmas, porque na verdade elas compõem-se por alunos diferentes.

Decorre desta constatação, a nossa opção em juntar, às vezes, os “núcleos de sentido” que são idênticos em ambas as turmas, principalmente na Educação Pré-escolar.

4.2.1. Diferenciação e adequação curricular

4.2.1.1. Estilos e ritmos de aprendizagem

Nos PCT de ambos os ciclos verificamos a preocupação dos docentes com as questões que se relacionam com o desenvolvimento da linguagem e comunicação. Ao longo da leitura dos PCT emergem essas inquietações, sendo apontadas, por um lado, como constrangimento à aprendizagem e desenvolvimento, mas por outro, são já evidenciadas algumas estratégias para colmatar esta incompetência. Já nas entrevistas, as docentes referiram este aspecto, mas não se tornou tão claro que constituía uma questão central de intervenção. Nos PCT podemos ler:

- *“No grupo existe um número significativo de crianças que apresentam dificuldades de linguagem, independentemente das idades”* [PCTA];

- *“Maior dificuldade na área da linguagem”* [PCTA e B];
- *“Necessidade de intervenção ao nível da linguagem na comunicação, com especificidades várias ao nível articulatório, interação comunicativa (conversação), processamento de pensamento, construção de frases, vocabulário, entre outros aspectos”* [PCTA e B];
- *“Problemas de dicção (terapia da fala)”* [PCTD].
- *“Alguns problemas na articulação de palavras, na construção de frases e mais reduzido campo lexical”* [PCTC].

Muitos factores interferem no desenvolvimento da criança. Um número significativo de alunos e famílias menosprezam as aprendizagens escolares, o contexto socioeconómico, por vezes, potencia a desvalorização da própria escola, ou a pobreza ambiental, cultural, social ou económica, não são factores que por si só explicam ou determinam as dificuldades ou deficiências no desenvolvimento da criança. Por isso, estão evidenciadas nos PCT as preocupações por parte dos docentes, tal como o fizeram ao longo das entrevistas, de valorizar o sucesso educativo dos alunos, designadamente:

- *“sensibilizar a família [...] para contar e ler histórias com as crianças ajudando-as a gostarem de livros[...]ajudar a criança a adquirir o gosto pelo livro de forma mais natural* [PCTA e B];
- *“Leitura em vai e vem pretende [...] o envolvimento dos pais/EE em actividades de promoção da leitura; promoção de actividades lúdicas centradas em histórias, contacto com os pais e filhos, manipulação e respeito pelos livros* [PCTA e B];
- *“Também se utiliza os baús da biblioteca da sede do agrupamento, para além dos existentes na escola”* [PCTA e B];
- *“Sete alunos [...] revelam um bom desenvolvimento cultural, pela exposição precoce ao contacto com livros, lugares, jogos, actividades e a uma linguagem mais cuidada no seio da família* [PCTC];
- *“Reportório vocabular muito elementar e com algumas incorrecções de pronúncia atribuídas ao ambiente sócio cultural”* [PCTC].

Esta questão da linguagem falada e escrita, o conhecimento e funcionamento da língua parece ser a origem de alguns problemas de aprendizagem com certos alunos, porque a sua proveniência social não apela a esta área de conhecimento. Poderemos admitir, também, a

possibilidade de se tratar de estilos de aprendizagem comuns a certos alunos e à sua forma particular de lidar com a transmissão de conhecimentos e com o saber.

Um dos PCT analisados sugere que os problemas na área da linguagem escrita possam estar relacionados com a dificuldade de memorizar os esquemas gráficos ou para discriminar qualitativamente os fonemas. A professora referiu que a turma é muito faladora e que isso pode interferir na qualidade das aprendizagens:

“ a escrita revelou-se como a área mais deficitária com metade dos alunos a apresentar falta de criatividade e pouca organização de ideias, deficiente construção de frases e falta de sinais de pontuação adequados, uso de vocabulário pouco diversificado e abundantes erros ortográficos” [PCTC].

Na leitura e interpretação deste PCT observou-se que a professora se refere às realizações de um aluno, evidenciando preocupações que se relacionam com o desenvolvimento, atenção instável, dificuldade de fixação dos grafismos bem como na sua reprodução:

“o aluno R, retido no 2º ano, apresenta baixa capacidade de memorização, atenção e concentração e pouco empenho e autonomia. [...]. O aluno lê soletrando e não escreve de forma perceptível [...] a nível do raciocínio e resolução de problemas o seu desempenho é muito abaixo do esperado para a idade, e não realiza tarefas, [...] sem acompanhamento” [PCTC]

Partindo da realidade plenamente constatada que todos os alunos são diferentes, tanto nas suas capacidades, quanto em motivações, interesses, ritmos evolutivos, estilos de aprendizagem, situações ambientais, etc., e entendendo que todos os problemas de aprendizagem são, em si mesmos, contextuais e relativos, é necessário reflectir sobre o próprio processo de interacção ensino/aprendizagem. No âmbito desta problemática encontramos várias afirmações dos Professores:

1. *“a criança aprende a partir da acção [...] oportunidade de descobrir relações consigo própria, com os outros [...] o que significa pensar e compreender” [PCTA e B]*
2. *“está subjacente o processo metacognitivo, em que estas se tornam conscientes do processo pelo qual estão a ser efectuadas as aprendizagens, e como estas se tornam parte de cada criança” [PCTA e B]*

3. *“incluem os diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também de atitudes e saber fazer, bem como desenvolver capacidades de comunicação e expressão”* [PCTA e B]
4. *“o facto de cada criança ter o seu ritmo de desenvolvimento”* [PCTA].
5. *“consideração do ritmo individual de trabalho do aluno; encorajamento e valorização do trabalho do aluno”* [PCTD].

Ainda um factor a ter em conta nos PCT é a referência a um processo complexo em que estão incluídas inúmeras variáveis: aluno, professor, concepção e organização curricular, metodologias, estratégias, recursos. Para além disso, é explícita a necessidade do professor recorrer a outros serviços existentes na escola para debelar os possíveis impedimentos da aprendizagem do aluno. Por exemplo, casos onde é manifesta a necessidade de apoios especializados *“O aluno deve continuar a ser acompanhado pelos serviços de psicologia e de apoio educativo do agrupamento”* [PCTC], ou ainda casos em que o aluno é *“pouco empenhada no trabalho e em regra não completa as suas tarefas, é muito lenta e distraída [...] mostra-se indiferente com os resultados escolares. Necessita de constante incentivo ao trabalho e reforço positivo para se empenhar um pouco nas tarefas”* [PCTC].

Apesar das afirmações descritas por uma das professoras e da forma como caracteriza alguns dos seus alunos, ela expressa preocupação e consciência que a aprendizagem do aluno não depende somente dele, mas sim do grau de ajuda que a própria professora dá, ajustada ao nível de desenvolvimento que o aluno apresenta em cada tarefa de aprendizagem. O facto de esta turma comportar dois níveis diferentes (1º e 4º ano), bem como alunos com problemas múltiplos, parece facilitar a existência de estilos de aprendizagem diferenciados que podem afectar o rendimento da turma e que, em última análise, desassossegam e interferem no desempenho da professora.

4.2.1.2. Organização da turma e trabalho diário

As educadoras de infância expõem nos seus PCT a importância da organização da sala de aula, na elaboração de rotinas como facilitadores da autonomia da criança. O ambiente educativo tem um grande impacto em todos os alunos e a criação de um ambiente positivo e confortável é essencial para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos os alunos. Assim, *“[...] desconhecia a dinâmica/regras de JI e demonstrava muita dependência do adulto para a realização das suas tarefas[...] exigiu um trabalho exaustivo”*

[PCTA], para além de *“a educadora tenha uma visão global de todo o espaço a fim de supervisionar o desempenho de todas as crianças nas diferentes áreas”* [PCTA e B]. Nesta perspectiva, é relevante verificar que a organização do espaço/sala, enquanto ambiente promotor de aprendizagens e de construção de conhecimento, não é referenciado nos PCT dos Professores do 1.º CEB.

As educadoras de infância evidenciam também a importância do ritmo de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, bem como a individualização do ensino, a disponibilidade e competência dos Educadores/Professores para responder à diversidade de tipos de compreensão, experiências e estilos de aprendizagem das crianças da sala de aula.

- *“destacam-se alguns instrumentos de trabalho que organizam a vida na sala de actividades [...] as crianças planeiam e registam o trabalho a desenvolver [...] avaliam e registam o comportamento de cada um deles”* [PCTB];
- *“dá-se especial destaque ao desenvolvimento da criança, de forma que ela se sinta bem e possa funcionar em pleno, com todas as suas faculdades no meio que facilite esse desenvolvimento”* [PCTB];
- *“a criança investiga individualmente e em grupo partilhando essa informação aos outros num processo de cooperação e ajuda”* [PCTA];
- *“o facto de cada criança ter o seu ritmo de desenvolvimento, é pertinente e sempre que possível individualizar mais o trabalho a realizar com cada criança”* [PCTA].

As educadoras referem a heterogeneidade do grupo como uma mais-valia ao desenvolvimento dos alunos, promovendo o trabalho de cooperação e o trabalho de pares e no *“grupo heterogéneo os ganhos verificam-se em relação a todas as crianças neste processo, sempre que haja um enriquecimento de qualquer elemento do grupo”* [PCTA e B].

A heterogeneidade da turma, vista como uma mais-valia, é também referenciado por uma das professoras, mas quando faz a caracterização do grupo no PCT, aponta também o sexo masculino como promotor de desestabilização na sala de aula e génese de alguns conflitos: *“A maioria dos alunos do sexo masculino expressa uma vontade de se antecipar e de se afirmar perante os outros o que gera muitos conflitos entre todos. As meninas têm entre si um relacionamento mais pacífico, mas com os rapazes criam-se alguns atritos”* [PCTC]. Esta preferência manifesta pelos alunos, característicos desta faixa etária, têm implicações na organização do grupo e na criação de oportunidades de trabalho cooperativo entre os elementos do grupo, já que *“na sala de aula esta afinidade de gostos também se faz notar*

manifestando-se um pouco quando querem escolher o par da carteira ou se pretende trabalhar aos pares ou em grupo” [PCTC].

4.2.1.3. Trabalho docente em parceria

Em todos os PCT, verificamos a preocupação de minorar o déficit linguístico diagnosticado numa grande parte dos alunos deste Agrupamento. Utilizaram, naturalmente as propostas do Plano Nacional de Leitura e empreenderam um trabalho de parceria, sobretudo com a família, no sentido de a envolver na educação dos seus filhos e dar-lhes oportunidade de alterarem a representação negativa que alguns pais ainda têm da escola ao criar uma rede de compromisso, baseada nos afectos.

“O PNL tem como objectivos centrais: a inserção de momentos de leitura diária, jogos e outras actividades lúdicas; Leitura em vai e vem pretende ser sistematizada de forma intencional por parte dos Educadores de infância; o envolvimento dos pais/EE em actividades de promoção da leitura; promoção de actividades lúdicas centradas em histórias, contacto com os pais e filhos, manipulação e respeito pelos livros [...] também se utiliza os baús da biblioteca da sede do agrupamento, para além dos existentes na escola” [PCTA e B].

Ou ainda:

- *“sensibilizar a família [...] para contar e ler histórias com as crianças ajudando-as a gostarem de livros [...] ajudar a criança a adquirir o gosto pelo livro de forma mais natural” [PCTA e B];*
- *“relação aberta com a família e também com outros parceiros educativos [...] facilita o intercâmbio de saberes, a descoberta de necessidades e a criação de laços afectivos e relacionais” [PCTA e B].*
- *“Sensibilização de pais e encarregados de educação para a importância do livro e da leitura no desenvolvimento da criança” [PCTD];*
- *“responsabilizado de todos os intervenientes (professor, alunos e pais) são factores fundamentais para garantir a dinâmica de acompanhamento e, conseqüentemente, para o sucesso educativo dos alunos” [PCTC].*

Nos PCT também são claramente expressas a necessidade de partilha com outros docentes, ficando claro que é fundamental a parceria interdepartamental em detrimento da que é mais usada, intradepartamental, ao nível do trabalho realizado, com partilha de responsabilidades entre docentes na implementação de várias actividades curriculares e de enriquecimento curricular. Estaremos então face a níveis de articulação curricular horizontal quando podemos ler:

- *“(as) partilhas em contextos escolares (crianças, docentes, não docentes) e extra escolares [...] o contexto escolar engloba ainda toda a comunidade educativa e diferentes anos de escolaridade”* [PCTA e B].
- *“Participação em actividades no âmbito do PAA. [...] A turma participará nas actividades desenvolvidas a nível de escola e de agrupamento”*[PCTC].
- *“troca de saberes e experiências nas reuniões de Conselho de Docentes* [PCTD]
- *“(procurou-se) sistematizar, articular e harmonizar programação e critérios, definindo prioridades e promovendo a interdisciplinaridade e o trabalho em grupo”* [PCTC].

Nos PCT elaborados pelas professoras há o cuidado em incluir nestes documentos a urgência de trabalhar em parceria com os Professores das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC), nomeadamente

“elaborar trabalhos em conjunto de forma a fazer uma articulação dos conteúdos entre as AEC’s e o Ensino Regular [...] com os docentes destas áreas serão estabelecidos contactos com a finalidade de criar uma interdisciplinaridade ente os conteúdos das diferentes disciplinas. A supervisão das AEC’s será operacionalizada através de encontros regulares entre o professor titular da turma e os Professores das AEC’s. e registados em impresso próprio” [PCTD].

4.3. Articulação curricular

4.3.1. Estilos de aprendizagem *versus* a elaboração do PCT

Considerando o que está descrito nos PCT acerca dos alunos com estilos de aprendizagem mais lentos, podemos verificar que todos os docentes consideram a escola como um lugar em que todos devem ser tratados com igualdade, e em que o ideal é que os alunos tenham as mesmas oportunidades. No entanto, elas podem ser ampliadas de forma diferenciada, dependendo do estilo de cada aluno para adquirir as aprendizagens. Valorizam o respeito pelo estilo de aprendizagem de cada aluno, explicitando estratégias que venham melhorar o desempenho daqueles que apresentam evolução mais lenta. Ao trabalharem com uma turma composta por alunos que possuem diferentes estilos de aprendizagem, os Professores também têm experiência a aplicar diversas actividades, de conteúdos diferentes ou iguais, na mesma turma, respeitando o tempo de cada criança.

Todos estes casos estão descritos nos PCT, como podemos verificar nas transcrições:

“Saliento novamente, o caso do C que quando entrou no JI, a sua linguagem era quase imperceptível, a excepção das palavras mamã e chapéu”. Mas “é nosso objectivo principal colmatar as dificuldades sentidas [...] fornecer-lhes as ferramentas necessárias para o sucesso de uma comunicação eficaz” [PCTA].

[...]e evolui muito lentamente, exigindo muito trabalho de sistematização para realizar aprendizagens. Encontra-se significativamente distanciado do nível médio da turma e do desempenho esperado no seu grupo etário.» [PCTC]

«[...]apresenta dificuldades de aprendizagem muito acentuadas[...]dificuldades de compreensão, de raciocínio e de memorização. O R é uma criança que não participa espontaneamente nas actividades de grande ou pequeno grupo e mesmo quando é solicitada a sua intervenção, mantém-se muitas vezes calado [...] aparenta estar «ausente» apresentando défice de atenção.» [PCTC].

«[...]pouco empenhada no trabalho e em regra não completa as suas tarefas, é muito lenta e distraída[...] mostra-se indiferente com os resultados escolares. Necessita de constante incentivo ao trabalho e reforço positivo para se empenhar um pouco nas tarefas.» [PCTC].

Uma professora expõe a falta de tempo para individualizar e atender cada aluno, principalmente aqueles que apresentam maiores dificuldades de acesso à informação. Paralelamente a identificação que faz de cada grupo sugere a heterogeneidade efectiva da turma.

Achamos essencial fazer uma transcrição mais longa para percebermos exactamente como esta docente identifica e assinala os alunos com peculiaridades no seu PCT.

“Identificação de problemas: dificuldades de atenção/concentração – nove alunos; dificuldades no domínio da Língua Portuguesa (compreensão e expressão das mensagens orais), dois alunos; compreensão e expressão das mensagens escritas, seis alunos); dificuldades na organização e empenho nas tarefas, oito alunos; dificuldades no cumprimento de regras dentro e fora da sala de aula – sete alunos”.

“Casos particulares: dificuldades de aprendizagem: dois alunos; problemas comportamentais: cinco alunos; acompanhamento psicológico e/ou médico: três alunos (hiperactivos, um com problemas de insegurança e auto-estima); terapia da fala: dois alunos” [PCTD].

Face a todas estas características e a exigência de um processo de ensino e de desenvolvimento muito próximo e individualizado, a própria docente acrescenta que tal grupo engloba, para além disso, dois anos de escolaridade, descrevendo *“dificuldade em proporcionar aos alunos um apoio mais individualizado por manifesta falta de tempo, que ocorre do facto de, na turma, existir dois anos de escolaridade”* [PCTD]. Na opinião da docente esta realidade *“influencia negativamente as aprendizagens dos alunos, nomeadamente no que respeita à atenção, concentração e tempo disponível ao ensino individualizado dos alunos com dificuldades”*[PCTD].

4.3.2. Sequencialidade e transição entre o pré-escolar e o primeiro ciclo

As educadoras demonstram nos seus PCT estar informadas que o aluno é formado através das experiências que são vivenciadas por toda sua vida e que o seu desenvolvimento tem uma forte ligação com o ambiente em que vive, a sua relação cultural e a maneira como a família se relaciona com ele. Aludem de forma clara a consciência das aprendizagens feitas no jardim-de-infância como fundamentais para alicerçar o futuro do aluno a todos os níveis,

referindo que *“é precocemente, nas primeiras etapas da vida que se adquirem as competências básicas da comunicação”* [PCTA e B].

Atribuem especial ênfase à área da linguagem e comunicação como impulsionadora e basilar na mobilização de novas aprendizagens, referindo a necessidade de *“promover práticas intencionais e sistemáticas de estimulação do desenvolvimento da linguagem e enfatizar a necessidade da continuidade de aprendizagens no domínio da língua materna”* [PCTA e B]. Consideram, assim *“a importância da linguagem como capacidade e veículo de comunicação e de acesso ao conhecimento sobre o mundo e sobre a vida pessoal e social, definimos esta área como prioritária, tendo por base articulação de todas as outras”* [PCTA e B]. Todavia, enfatizam o facto de as *“áreas curriculares devem ser vistas numa perspectiva globalizante e articulada e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente”* [PCTA e B].

Tendo em vista a melhor articulação entre os níveis de escolaridade, consideram que *“é nosso objectivo principal colmatar as dificuldades sentidas nas nossas crianças fornecer-lhes as ferramentas necessárias para o sucesso de uma comunicação eficaz”* [PCTA e B], bem como *“desenvolver competências que se revelam, mais tarde, importantes na capacidade de produzir e interpretar textos narrativos orais ou escritos”* [PCTA e B].

As educadoras entendem que a definição do projecto surge com o desenvolvimento curricular a partir da sua concepção. O trabalho definido através da própria metodologia de projecto é a vivência da transversalidade e articulação do currículo experimentado de forma integradora. Na organização dos PCT podemos ler, por exemplo que *“A Área de Projecto “MAR” [...] tema aglutinador para todo agrupamento, aprovado em Conselho Pedagógico”* [PCTA e B], mas a sua organização e desenvolvimento *“incluem os diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também de atitudes e saber fazer, bem como desenvolver capacidades de comunicação e expressão”* [PCTA e B].

Não obstante todas estas referências e preocupações com a sequencialidade das aprendizagens dos seus educandos expressos nos PCT das educadoras de infância, constatamos que os Professores do 1.º CEB não fazem qualquer referência a esta preocupação. Aliás, numa entrevista ficou clara a posição dos Professores *“a gente compreende o que cada uma faz... as pessoas esquecem-se de valorizar o trabalho dos outros e não valorizam o trabalho dos outros... a falha entre o pré-escolar e o 1.º ciclo é neste sentido”* [ED]

4.3.3. Utilização dos processos individuais dos alunos

As educadoras de infância registaram no documento alguns argumentos que podem ser facilitadores de melhor sequencialidade e articulação. Ao nível da avaliação, a análise feita aos PCT, sugere-nos que o Processo Individual do aluno, ao acompanhá-lo na mudança de ciclo, assume particular relevância, enquanto elemento facilitador da continuidade educativa, permitindo “*ver*” a criança sob vários ângulos de modo a poder acompanhar a evolução das suas aprendizagens, ao mesmo tempo que vai fornecendo ao educador elementos concretos para a reflexão e adequação da sua intervenção” [PCTA e B].

Está bem patente nos PCT das educadoras a necessidade de avaliação dos seus educandos através “*de portfólio, em que estão presentes resultados da comunicação de emoções da criança, o vencer de ansiedades, o reagir de forma positiva aos seus erros tirando proveito dos mesmos*” [PCTA e B]. Para além do portfólio, “*a Ficha de Registo de Avaliação individual, é dada a conhecer e entregue aos pais e encarregados de educação com informação global das aprendizagens mais significativas de cada criança*” [PCTA e B].

São ainda estipulados os principais momentos de avaliação, constituindo, em algumas situações com momentos e oportunidades de intercâmbios, quer entre docentes, quer com as famílias: 1ª Interrupção das actividades lectivas (Natal); 2ª Interrupção das actividades lectivas (Páscoa); Final de ano lectivo [...] reunião de Pais [...] Intercâmbio com o 1º ciclo [...] Intercâmbio com outros Jardins de Infância» [...] [PCTA e B].

Não obstante, podemos verificar que as professoras descrevem formalmente nos PCT a avaliação prevista para os alunos, segundo os normativos legais, sem referirem as aquisições feitas pelo aluno no nível anterior. Torna-se relevante verificar que a frequência no pré-escolar e o desenvolvimento das crianças neste nível de ensino não é importante para os professores do primeiro ciclo, descuidando a articulação curricular e a continuidade educativa. Perspectivar a articulação curricular não quer dizer que se assuma a educação de infância como uma extensão para a base da escolaridade básica nem que se centre na preparação para o nível seguinte, mas na elaboração dos PCT não são consideradas as aprendizagens prévias e não estão assumidamente conscientes de que as aprendizagens se sucedem ancoradas a conhecimentos anteriores.

Provavelmente é um hábito de tal forma enraizado na mentalidade dos professores do primeiro ciclo que pode demorar mais tempo a alterar estas formas de interpretar a própria profissionalidade docente. Parece-nos poder concluir que esta evolução só é possível com a

profunda abertura para uma nova organização de escola, ou tão-somente o resultado de algumas práticas mais corajosas que nos façam acreditar que é possível.

“A avaliação incide sobre as aprendizagens e competências definidas no Projecto Curricular do Agrupamento e no Projecto Curricular de Turma, para as diversas áreas e disciplinas do currículo [...] constitui um instrumento regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das aquisições realizadas pelo aluno ao longo do 1º ciclo” [PCTC].

Ao longo dos itens anteriores analisamos separadamente as entrevistas e os PCT.

Concordamos com Hargreaves (1998) quando afirma que “na mudança educativa e na investigação em educação, a voz dos professores, não sendo anteriormente escutada ou valorizada, tem sido objecto de um respeito e de uma autoridade crescente nos anos mais recentes” (p. 281). Consideramos por isso, que para compreendermos a educação em geral e este trabalho em particular é necessário escutar a voz dos professores, no sentido da pessoa que exprime e os propósitos que articula, quando os passa para os seus PCT.

Muito embora não fosse intenção primordial deste estudo a quantificação dos núcleos de sentido, consideramos relevante apresentar um panorama comparativo entre os dados recolhidos aquando à entrevistas e simultaneamente recolher o sentido dos mesmos dados quando estão (ou não) referidos nos PCT).

Por conseguinte, o Quadro III apresenta totais de *núcleos de sentido* recolhidos nas entrevistas e nos PCT, pretendendo demonstrar quais são as subcategorias mais abordadas num e noutra caso que sobressaem pela sua relevância e importância.

Quadro III – Dados globais das entrevistas dos docentes e dos PCT

Categorias	Subcategorias	Totais Entrevistas	Totais PCT
Diferenciação e adequação curricular	Estilos de aprendizagem	33	67
	Organização da turma e trabalho diário	22	24
	Trabalho docente em parceria	18	27
Articulação curricular	Estilos de aprendizagem na elaboração do PCT	6	45
	Sequencialidade e transição entre a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB	22	22
	Processos individuais dos alunos <i>versus</i> articulação	9	11
Outras	Atitudes /constrangimentos dos Professores	10	

Verificamos que as subcategorias ligadas aos *estilos de aprendizagem* são as que apresentam totais mais discrepantes, com maior incidência na concepção dos PCT.

No entanto, os professores parecem evidenciar de forma clara as questões relacionadas com os estilos de aprendizagem, quer ao nível dos discursos quer ao nível das práticas, já que aparecem com muita frequência esses núcleos de sentido.

Apuramos também, no que concerne à articulação curricular, os estilos de aprendizagem parecem ser uma preocupação dos docentes quando concebem a organização dos PCT, uma vez que se preocupam em, pelo menos, assinalar os alunos com problemas de aprendizagem.

Por outro lado, a articulação aparece relatada no discurso escrito e menos visível ao nível do discurso verbal e das práticas educativas. Possivelmente porque em termos de articulação curricular a decisão não depende apenas de um professor isolado, mas da motivação e do conhecimento de vários docentes em que a gestão curricular se materializa.

Como referimos neste capítulo quando analisamos as entrevistas, os Professores referiram-se à *diferenciação e adequação curricular*, acentuando os *estilos de aprendizagem* e todos foram unânimes em proferir que tinham nas suas turmas alguns alunos com estas características. Uma das educadoras (EA) relacionou o conceito de *ritmo* com a idade dos alunos, com as experiências vividas e por isso, o acompanhamento destes alunos deveria ser perspectivado sempre de forma diferente, tendo em conta a singularidade destes casos. A educadora (EB) relacionou o mesmo conceito com características individuais, principalmente ao nível da atenção e concentração, mas da fase de desenvolvimento em que o aluno se encontra. Ambas referiram de forma muito explícita a problemática da linguagem numa ou mais crianças, como sendo considerada área fraca, a ser intervencionada.

Contudo nos PCT, apenas uma educadora (EA) evidencia essa questão de forma detalhada, descrevendo brevemente o nível de prestações do aluno, onde pudemos verificar as áreas fortes e fracas do aluno em causa. Neste aspecto verificámos preocupação por parte da docente em fazer diferenciação curricular, no sentido de promover uma escola comum a todos os alunos e não sancionar o aluno através da dificuldade de acesso ao currículo. Entendemos que há necessidade de organizar e prever modelos diferenciados, no sentido de conseguir grupos autênticos, que não se mantenham juntos porque calhou, mas porque há actividades e projectos comuns, que todos percorrem cada um ao seu estilo e ao seu ritmo.

Relativamente aos Professores do 1.º CEB, referiram o ritmo ou cadência de aprendizagem como o tempo que a criança demora a realizar uma tarefa. Falam explicitamente na análise de tarefas, como exemplo de estratégias usadas, para que os alunos

compreendam detalhadamente todos os passos intermédios até finalizarem a aprendizagem com sucesso.

Uma das professoras (EC) queixa-se muito da falta de tempo para diferenciar e adequar o ensino a todos os alunos por ter um grupo muito heterogéneo. Na verdade, esta professora tem dois níveis diferentes na sala de aula (1º e 4ºano), que pode dificultar bastante o trabalho mas não nos parece impossível e a ela também não. Do que se queixa na verdade é de não poder atender especificamente as necessidades de cada um, por falta de tempo e porque os alunos são efectivamente todos diferentes. Esta perspectiva da necessidade de um trabalho individual, só pode acontecer quando estamos sozinhos com um aluno, o que de facto se torna impossível. Mas parece-nos que um trabalho de grupo bem planeado pode considerar as especificidades de cada aluno, utilizando para isso vários grupos de aprendizagem: trabalho de pares, trabalho individual, em pequeno e grande grupo e grupos de projecto. Assim organizado pensamos poder ser possível enquadrar várias situações de aprendizagem, ajustadas às diferentes características dos alunos.

No que respeita à organização do trabalho diário, tanto as educadoras como as professoras explicam como o realizam, que tipos de planeamento utilizam quais são os instrumentos e tarefas que adoptam em função do grupo.

Enquanto as educadoras se referem (nas entrevistas e nos PCT) aos grupos heterogéneos como desencadeadores de progresso, as professoras nas entrevistas, lamentam o facto de nas suas turmas terem uma grande variedade de níveis e de estilos de aprendizagem.

Relativamente à heterogeneidade dos alunos, que é um problema para as professoras, parece não o ser para as educadoras, uma vez que apontam o facto das turmas heterogéneas como classes de partilha, oportunidades de modelação cognitiva e comportamental. Se pensarmos que faz parte do crescimento da criança a conflitualidade interna, que lhe pode provocar um melhor contacto com outras circunstâncias heterogéneas e contraditórias, os alunos têm de aprender a arranjar plataformas de negociação, entendimento e usar aptidões individuais e sociais capazes de legitimar maior leque de experiências. Também nos parece que o facto de estas educadoras preferirem alunos com diferentes idades, tem subjacente a convicção de que as turmas não são feitas de forma aleatória ou tendo por base essa condição. Por outro lado, também permite que haja maior movimentação nos grupos. Todos os anos eles se renovam, permanecendo integrados sempre alguns elementos que vão percorrendo as etapas de desenvolvimento *sem pressa*.

Contudo a diferenciação do currículo também não é só da responsabilidade do docente, é um aposta da escola no seu todo, dando espaço de manobra e confiança aos docentes para

desenvolverem projectos inovadores, não sendo apenas e só pela vontade individual do professor que a diferenciação curricular se pode operar em turma heterogéneas.

No *trabalho docente em parceria* todas as docentes garantiram que seria bom ter apoio de outro docente, especializado para alguns casos, para outros casos bastaria o ensino coadjuvado. Este aspecto não foi referido em nenhum PCT.

Reflectindo melhor sobre esta afirmação constatámos que os professores quando elaboram os seus PCT parecem não conhecerem efectivamente os alunos que compõem, as suas turmas, ou desvalorizam as suas dificuldades.

Os PCT surgem mais como um documento obrigatório a construir ao invés de considerar as verdadeiras características dos grupos, incluindo as descrições e constrangimentos encontrados. Consideramos, por outro lado que o professor receia de algum modo assumir riscos e que a sua missão é praticamente impossível devido às dimensões dos desafios que lhe são colocados.

Estes constrangimentos não são descritos nos PCT, porque provavelmente não dependem só do professor, mas de um modelo novo de organização de escola.

Posto isto, parece-nos poder dizer que a missão do professor só é impossível se ele estiver sozinho.

Na categoria *articulação curricular* o que sobressai das entrevistas é a afirmação de que referem nos seus PCT, os alunos com estilos e ritmos diferenciados, quando se trata de casos que se afastam do nível esperado.

Nas entrevistas das educadoras há preocupação em fazer funcionar a sequencialidade do ensino ao nível dos conteúdos e explicam os meios utilizados para que este princípio se sistematize e esteja presente nas suas práticas. Todavia, esta preocupação não é explícita nos PCT, mas em contrapartida reportam-se à família com mais frequência do que ao ciclo que se segue.

Por seu turno, as professoras dizem nas entrevistas que há trabalho de articulação e colaboração com os docentes do pré-escolar, valorizam essa cooperação, mas parecem distanciar-se da articulação possível entre ciclos e principalmente entre conteúdos e saberes transversais a ambos os níveis de ensino. Torna-se relevante verificar que ao nível dos PCT também não se verifica qualquer alusão, descrição, nem intencionalidade na articulação entre os dos níveis de escolaridade.

Finalmente, as educadoras referem que há ainda desconhecimento do trabalho realizado no Jardim de Infância e explicam a forma como elucidam os Professores relativamente às

aquisições cognitivas (memória, atenção...), perceptivas, linguagem, motora e socialização realizadas pelos alunos no ciclo anterior. Contudo, nos PCT referem os instrumentos utilizados e os momentos de avaliação, mas em momento algum clarificam as estratégias que utilizam para assegurarem a transição com sucesso.

No que respeita aos Professores, nas entrevistas, confessam terem interesse em conhecer os processos individuais dos alunos que recebem do pré-escolar. Justificam a sua utilidade, principalmente para os alunos que apresentam problemáticas. Mencionam também o respeito como princípio essencial pelo trabalho dos colegas. Porém nos PCT descrevem essas premissas, mas com a preocupação de articulação horizontal com os Professores das Actividades de Enriquecimento Curricular.

A análise do quadro III parece-nos ser reveladora de alguma incongruência entre aquilo que se escreve, da intencionalidade intelectual com que se concebem os PCT e a realidade sistematizada e orientada pela prática do ensino-aprendizagem.

Capítulo V – Reflexões Finais

A articulação curricular é, presentemente, uma das questões e preocupações mais abordadas pelos docentes, qualquer que seja o nível de escolaridade em que desempenhem a sua prática profissional.

Enquanto educadores somos duplamente confrontados com esta problemática: por um lado, como assegurar uma identidade sólida aos alunos pelos quais somos responsáveis e por outro como garantir que a aprendizagem não seja apenas um reflexo do exterior e não reveladora da sua vontade das suas apropriações, em suma, da sua identidade.

Tomando o currículo como um todo formativo que vai sendo construído pelos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, a articulação assume uma dimensão instrumental e processual. Ela é um dos instrumentos operativos do currículo, que permite a construção articulada do saber, do ser e do estar no espaço escola.

Segundo Roldão (2001, p.67) “a questão da gestão coloca-se essencialmente ao nível do pensar e do diferenciar os modos de ensinar e de organizar as situações de ensino que resultem melhor”. Deste modo, *adequar* e *diferenciar* são conceitos à volta dos quais a gestão curricular se operacionaliza.

Por conseguinte, sublinhamos alguns dos aspectos que mais se destacaram e os argumentos mais evidentes deste projecto de investigação - *articulação curricular na*

educação básica: discursos e práticas dos professores – descritos e reflectidos ao longo dos capítulos que constituem esta dissertação.

As nossas questões de investigação centravam-se em perceber como é que os docentes consideram a articulação curricular entre níveis de escolaridade e operacionalizam a promoção dessa articulação e sequencialidade atendendo a alunos com estilos de aprendizagem diferenciados.

O quadro legal e o conteúdo dos discursos da política educativa que analisámos no decorrer desta investigação, parece-nos indicar inquietações relacionadas com situações de exclusão, uma preocupação crescente com a construção de uma escola democrática que atenda a todos, independentemente das características sócio-económica, cultural ou psicológica dos seus alunos. Neste contexto, a escola ao pretender *democraticamente* considerar as crianças como iguais parece desvalorizar as suas diferenças, menosprezando as desigualdades particulares como a cultura, o défice, a precocidade, o ritmo e estilo e aprendizagem, entre outras. A título de exemplo, um défice cultural familiar pressupõe, frequentemente, a existência de uma distância entre o contexto sócio-cultural do aluno e a cultura que a escola propõe (ou impõe), aos mais variados níveis; objectivos, valores, conteúdos, avaliação e mesmo na própria linguagem que utiliza.

Poderemos considerar a diferenciação pedagógica como um processo integrado de diagnóstico e intervenção na aula que combina várias das práticas: programas de tutoria, a aprendizagem de pares, a aprendizagem cooperativa e o ensino de estratégias de aprendizagem, combinadas com um sistema de gestão da sala de aula que adapte o ensino às necessidades individuais e do pequeno grupo.

Tem emergido o efeito das estratégias de diferenciação pedagógica no rendimento escolar, mas provavelmente os de mais largo alcance ainda são provavelmente subestimados ou menosprezados, dado que incluem metas difíceis de medir ou avaliar, tais como a autonomia do aluno, a motivação intrínseca, as escolhas feitas por professores e alunos e o envolvimento dos pais.

Ao nível da articulação do currículo, suscita-nos a ideia de que este só poderá ser entendido e construído pelos alunos, partindo da sua experiência concreta e autêntica vivida nas situações do quotidiano, mormente aquelas que façam sentido, em que o aluno as reconheça como prestativas da continuação do seu auto-conhecimento, que sejam relevantes e significativas, ancoradas nas experiências positivas na resolução de problemas já conquistados.

Tal como já referimos quando analisamos as entrevistas, os Professores referiram-se à *diferenciação e adequação curricular*, *acentuando os estilos de aprendizagem* e todos foram unânimes em proferir que tinham nas suas turmas alguns alunos com estas características. Uma das educadoras (EA) relacionou o conceito de *ritmo* com a idade dos alunos, com as experiências vividas e, por isso, tendo em conta a singularidade destes casos. Todavia, outra educadora (EB) relacionou o mesmo conceito com características individuais, principalmente ao nível da atenção e concentração específicos da fase de desenvolvimento em que o aluno se encontra. Ou seja, as educadoras parecem associar este conceito a questões e características desenvolvimentais.

Torna-se ainda relevante referir que ambas referiram de forma muito explícita a problemática da linguagem, numa ou mais crianças, como sendo considerada área fraca, a ser intervencionada. Tal facto, poderá, por um lado, estar associado à facilidade de observação, e consequente avaliação desta competência ainda em pleno desenvolvimento e, por outro lado, revela as suas preocupações centralizadas em determinada área de desenvolvimento muito valorizada pelos contextos escolares – a escola valoriza, essencialmente, as competências linguísticas e lógico-matemáticas.

Já nos PCT apenas uma educadora (EA) evidencia essa questão de forma detalhada, descrevendo brevemente o nível de prestações do aluno, onde pudemos verificar as áreas fortes e fracas do aluno em causa. Neste aspecto, verificámos ao longo da entrevista a preocupação por parte da docente em fazer diferenciação curricular, no sentido de promover uma escola comum a todos os alunos.

Os professores do 1.º CEB referiram o *ritmo* ou cadência de aprendizagem como o tempo que a criança demora a realizar uma tarefa. Falam explicitamente na análise de tarefas, como exemplo de estratégias usadas, para que os alunos compreendam detalhadamente todos os passos intermédios até finalizarem a aprendizagem com sucesso.

Os dados revelam que educadores e professores têm um entendimento de ritmo e estilo de aprendizagem diferentes, ora justificado pelas características e áreas de desenvolvimento, ora evidenciado pelo desempenho dos alunos. Face a esta disparidade de conceitos e de discursos, entendemos que há necessidade de, por um lado, promover formação científica, específica e metodológica nos docentes e, por outro impulsionar novas práticas pedagógicas e curriculares inovadoras capazes de criarem grupos autênticos com experiências de aprendizagem adequadas, com actividades e projectos comuns em que todos construam o seu próprio conhecimento, cada um ao seu estilo e ao seu ritmo. Tal como referem Thurler e Maulini (2010, p. 257) “ a bricolage do docente adquire aqui toda a sua dimensão e nobreza”.

Uma das professoras (EC) refere com frequência a “falta de tempo”, mas a ênfase é dada à impossibilidade de não poder atender especificamente às necessidades de cada um dos seus alunos, por falta de tempo para diferenciar e adequar o ensino a todos os alunos por ter um grupo constituído por dois níveis de escolaridade (1º e 4ºano) e em que os alunos são efectivamente todos diferentes. Tal facto, parece ter implícita a ideia da necessidade de um trabalho individual e individualizado não possível em grupos heterogéneos, mas a diferenciação e adequação curricular cuidadosamente planeada pode considerar as especificidades de cada aluno, recorrendo-se, para isso, à organização de vários grupos de aprendizagem: trabalho de pares, trabalho individual, em pequeno e grande grupo e grupos de projecto. Assim, a diferenciação e adequação curricular enquadrará várias oportunidades e experiências de aprendizagem, ajustadas às diferentes características dos alunos. Tal como Thurler e Maulini (2010, p. 238) referem, para alguns alunos “o tempo que passam na aula representa, em grande parte, um tempo de inactividade ou de actividade distinta ao trabalho escolar.” Os autores descrevem estas situações, mas não consideram, necessariamente a falta de interesse ou vontade do aluno em trabalhar, mas estão simplesmente em “*paragem técnica*”, ou seja, dependem de um sinal do docente, “de uma informação, de uma confirmação, de uma sugestão ou de um sinal de interesse que lhes seja necessária para poder ou querer passar à etapa seguinte” (*ibidem*).

No que respeita à organização do trabalho diário, tanto as educadoras como as professoras explicam como o realizam, que tipos de planeamento utilizam e os instrumentos e tarefas que adoptam em função do grupo. Enquanto as educadoras se referem (nas entrevistas e nos PCT) aos grupos heterogéneos como desencadeadores de progresso, as professoras nas entrevistas, lamentam o facto de, nas suas turmas, terem uma grande variedade de níveis e de estilos de aprendizagem. Se a heterogeneidade dos alunos é um problema para as professoras, parece não o ser para as educadoras, uma vez que apontam o facto das turmas heterogéneas como classes de partilha, oportunidades de modelação cognitiva e comportamental. Se pensarmos que faz parte do crescimento da criança a conflitualidade interna, que lhe pode provocar um melhor contacto com outras circunstâncias heterogéneas e contraditórias, os alunos têm de aprender a arranjar plataformas de negociação, entendimento e usar competências pessoais e sociais capazes de legitimar um maior leque de experiências.

Estas diferentes perspectivas, associadas ao nível de escolaridade em que os docentes trabalham, poderão estar sustentadas na forma como cada profissional vê o processo de ensino e o processo de aprendizagem. Por outras palavras, a concepção de currículo parece distanciar-se em ambos os casos, perspectivado por uns como um projecto aberto, flexível e

dinâmico, onde as contribuições de todos são valorizadas e, para outros, como um programa a cumprir e, conseqüentemente, um ritmo de ensino e de aprendizagem a implementar. Tal com referem Thurler e Maulini (2010, p. 257) “a diferença entre o trabalho tal e como é efectuado, prescrito ou inclusivamente representado e o trabalho efectuado realmente com as restrições da situação constitui o trabalho docente”.

Não obstante, consideramos que a organização do currículo também não é, apenas e só, da responsabilidade e vontade individual do docente, mas um aposta da escola/agrupamento no seu todo, transmitindo autonomia e confiança aos docentes para desenvolverem projectos inovadores, bem como criando contextos escolares promotores de enriquecimento e valorização pessoal e profissional, ou seja, uma escola/organização que aprende. Para Thurler e Maulini (2010, p. 309) o projecto de escola deverá contribuir para dar um maior sentido à profissionalidade docente, mas poderá também constituir uma “questão de inocentes num sistema que não acredite realmente na descentralização ou que tenha medo de assumi-lo frente à opinião pública”.

No *trabalho docente em parceria* todas as docentes garantiram nas entrevistas que seria bom ter apoio de outro docente, especializado para alguns casos, para outros casos bastaria o ensino coadjuvado, enquanto tal aspecto não foi referido em nenhum dos PCT analisados. Reflectindo mais profundamente sobre esta afirmação transparece a ideia que os professores quando elaboram os seus PCT parecem não conhecerem, efectivamente, os alunos que compõem as suas turmas ou desvalorizam as suas dificuldades. Os PCT surgem mais como um documento obrigatório a construir ao invés de considerar as reais características dos grupos, incluindo as descrições e constrangimentos encontrados ou investigados. Consideramos, por outro lado que o professor receia de algum modo assumir riscos e que a sua missão é, muitas vezes impossibilitada ou limitada devido às dimensões dos desafios que lhe são colocados na sua actividade profissional. Talvez por este facto, estes constrangimentos não são descritos nos PCT, provavelmente porque não dependem só do professor, mas de um modelo novo de organização de escola, nomeadamente uma escola reflexiva e multidisciplinar.

Em suma, a *diferenciação e adequação curricular* são reconhecidas pelos docentes como necessárias, referindo a necessidade do atendimento a essas diferenças individuais, o respeito pela individualidade de cada aluno, considerando o processo contínuo de crescimento e desenvolvimento. Neste contexto, é legítimo que se questione também se os factores característicos das estruturas escolares, nomeadamente os conteúdos curriculares, as metodologias de ensino, as formas de avaliação e mesmo as expectativas dos professores, não

constituem também factores impulsionadores do (in) sucesso escolar. Lembramos Pérez Gómez (1995) que nos alerta para a escola enquanto espaço ecológico de *encruzilhadas de culturas* legitimando as influências das diferentes de culturas na organização escolar.

A representação que os professores têm de alguns alunos, a expectativa que formam acerca dos meios de proveniência parece condicionar o esforço praticado pelos docentes. Os professores entrevistados referiram-se, várias vezes, sobre o desenvolvimento cultural, sobre os níveis de vocabulário, das vivências em casa, pondo muita ênfase nesta circunstância. Sendo certo que o sistema ecológico em que a criança cresce e se desenvolve influenciam o seu desenvolvimento, cabe à escola o papel de complementaridade junto das famílias e do contexto.

Outro aspecto que relevante, prende-se com o processo de avaliação que não sendo imparcial, porque mede o progresso dos alunos, não deixa de omitir a diferenciação patente nos ritmos de aprendizagem que decorrem de múltiplos factores, sociais e individuais, como foi várias vezes sugerido ao longo deste trabalho, rotula também de forma penalizadora aqueles alunos que têm apenas ritmos de aprendizagem mais lentos ou irregulares, excluindo outro tipo de problemática: neurológica, sensorial, psicológica, intelectual ou de risco ambiental.

Relativamente à *articulação curricular* o que sobressai das entrevistas é novamente a afirmação do que referem nos seus PCT relativamente aos alunos com estilos e ritmos diferenciados, quando se trata de casos que se afastam do nível esperado.

As educadoras demonstram a preocupação com a sequencialidade do ensino ao nível dos conteúdos e explicitam alguns dos meios utilizados para que este princípio se sistematize e esteja presente nas suas práticas. Todavia, esta preocupação não é explícita nos PCT mas, em contrapartida, reportam-se à família com mais frequência do que ao ciclo que se segue, sendo que a família se torna fundamental na compreensão da articulação curricular. Por seu turno, as professoras revelam nas entrevistas a existência de trabalho de articulação e colaboração com os docentes da educação pré-escolar, valorizando essa cooperação. Em contrapartida, parecem distanciar-se da articulação entre ciclos e principalmente entre conteúdos e saberes transversais a ambos os níveis de ensino. Torna-se relevante verificar que ao nível dos PCT, tal como os educadores, os professores do 1.º CEB não fazem qualquer alusão, descrição, nem intencionalidade na articulação entre os dos níveis de escolaridade.

Segundo Serra (2004), é essencial que se proceda a um planeamento conjunto entre docentes, no sentido de estabelecer ligações intencionalizadas entre escola e o jardim-de-infância. Portanto, é fundamental o conhecimento dos docentes relativamente às

especificidades de cada ciclo, no sentido do enriquecimento pedagógico e curricular das práticas dos educadores e dos professores.

As educadoras referem que há ainda desconhecimento do trabalho realizado no Jardim de Infância e explicam a forma como elucidam os Professores relativamente às aquisições cognitivas (memória, atenção,...), perceptivas, linguagem, motora e socialização realizadas pelos alunos no ciclo anterior. Contudo, nos PCT referem os instrumentos utilizados e os momentos de avaliação, mas em momento algum clarificam as estratégias que utilizam para assegurarem a transição com sucesso.

No que respeita aos Professores, nas entrevistas, manifestam terem interesse em conhecer os processos individuais dos alunos que recebem do pré-escolar, justificam a sua utilidade, principalmente para os alunos que apresentam problemáticas. Mencionam também o respeito como princípio essencial pelo trabalho dos colegas. Porém nos PCT tais premissas, voltam-se para a articulação horizontal com os Professores das Actividades de Enriquecimento Curricular e em momento algum mencionam o trabalho ou aprendizagens realizados pelos alunos ao longo da EPE. Em suma, os dados são reveladores de alguma incongruência entre aquilo que se escreve, da intencionalidade intelectual com que se concebem os PCT e a realidade sistematizada e orientada pela prática do ensino e da aprendizagem.

Vislumbra-se ainda que, embora conhecedores da existência de ritmos e estilos de aprendizagem diferenciados, não se tornam claros na caracterização dos alunos, como que não conhecendo as suas reais necessidades e potencialidades. Tal facto torna-se, de certa forma visível, logo no início de cada ano lectivo, não manifestando a consulta a processos anteriores ou através do diagnóstico feito à turma.

Neste enquadramento, as situações de aprendizagem que a escola oferece, condicionam o sucesso escolar, na medida em que, além de acentuarem as diferenças existentes entre os alunos, tanto ao nível da capacidade, ritmos e estilos de aprendizagem, como ao nível da motivação para aprendizagens posteriores, apresentam ainda, muitas vezes, conteúdos curriculares inadequados, descontextualizados e não relevantes face às características dos respectivos meios de origem.

Deste modo, a escola revela dificuldades em lidar com os alunos que escapam à norma e ao ritmo do professor, porquanto a uniformidade dos currículos é insensível às diferenças pessoais, dificultando percursos escolares diferenciados, a não ser quando se trata de necessidades educativas especiais de carácter permanente. Os docentes entrevistados consideram que, mesmo os alunos da mesma idade, possuem ritmos de desenvolvimento

diferentes reconhecendo ainda que não podem impor o mesmo ritmo a alunos provenientes de meios culturais diferentes, pois tal acção pode ser geradora de grande insucesso.

Há professores que expressam sensibilidade e preocupação para perceber a forma como o aluno é capaz de apreender o seu estilo de aprendizagem. Provavelmente, a transferência do professor para o aluno seja também um dos factores que contribui para a compreensão do seu estilo e a sua possível mobilização. Não só a transferência, mas também a dedicação do professor perante a criança poderão contribuir para ajudá-la a conviver com o seu estilo de aprendizagem.

O facto de estarmos perante uma escola democrática, em que, teoricamente, todos os alunos têm, à partida, igualdade de tratamento, não permite que se responsabilize exclusivamente o aluno pelo seu insucesso escolar, pois este fenómeno também é resultante da estrutura da própria instituição escolar, das políticas educativas mas também das opções e prioridades de acção do professor.

A escola continua impotente para conceder o sucesso escolar a todos os que a ela pretendem aceder. Por outro lado, os currículos iguais induzem ao uso de iguais metodologias e prevêm uniformidade nas exigências, nos resultados, nos comportamentos, na linguagem, no saber, na extensão dos programas, nos tempos de transmissão de conhecimentos e nas avaliações.

Desta forma torna-se difícil desenvolver acções que preconizem verdadeiramente a articulação curricular entre estes dois níveis de ensino e a simplificação dos aspectos ligados à transição de ciclo.

Embora não se possa atribuir à escola nem aos professores todas as responsabilidades, assentimos com Roldão (1999, p. 99) quando se refere que “a formação dos professores no tempo actual prende-se essencialmente, a meu ver, com a necessidade de articular e fazer interagir adequadamente a diversidade de componentes e dimensões necessárias à formação”.

Verificámos a preocupação dos docentes com a quantidade e diversidade dos conteúdos programados, para leccionar em pouco tempo, e dificilmente existe espaço para perguntas, hipóteses, curiosidades, manifestações de conhecimentos já existentes, ou outro tipo de relacionamento mais pessoal ou informal. Diríamos que os processos de vínculo afectivo são essenciais entre professores e alunos, tratando-se de uma escuta sensível, informal, oportuna que apela à capacidade de resiliência dos alunos e os torna capazes de ultrapassar pequenas ou grandes barreiras que o desenvolvimento, crescimento e transições impõem.

Parece-nos que às vezes a preocupação dos professores em afastar os obstáculos que comprometam a consecução dos conteúdos programáticos, é determinante para que *não*

percam tempo nas suas aulas, para o diálogo e as trocas de opiniões. Provavelmente devido à elevada dimensão das turmas e à variedade de estilos e ritmos, a escola não contempla o lúdico, os momentos de lazer, os problemas contemporâneos ou pessoais, nem o quotidiano dos alunos, como espaço educativo.

No entanto, julgamos poder afirmar que a transição do ensino pré-escolar para o 1º ciclo face aos ciclos seguintes manifesta-se também bastante diferenciada, visto que a interacção *professor/ aluno e aluno /aluno*, é bastante intensificada.

A Escola (entendida como inclusiva) pressupõe uma escola centrada na comunidade, livre de barreiras (desde as arquitectónicas às curriculares), promotora de colaboração e de igualdade. A escola não se dirige só aos alunos diferentes. Dirige-se a todos considerando a sua diferença individual. Por isso, citando Torga (1949, p. 128) “*A normalidade causou-me sempre um grande pavor, exactamente porque é destruidora.*”.

Por último, a produção deste trabalho foi uma breve aprendizagem, que foi sendo aprofundada ao longo de todo o mestrado. As limitações deste estudo foram algumas, das quais destaco a falta de tempo para conciliar todas as imposições do dia-a-dia, que afinal é a vida...e o tempo, seja ele qual for, é uma dimensão estruturante de qualquer experiência e deverá ser entendido como factor a gerir, mais de que um factor de constrangimento.

A limitação a apenas alguns meses de estudo empírico, reduzindo claramente o número de docentes abrangidos, circunscreve o estudo e os seus resultados e, conseqüentemente, a necessidade de uma reflexão mais aprofundada e consistente recorrendo a um maior número de sujeitos de investigação, bem como o recurso a um leque mais abrangente de instrumentos de recolha de dados.

Outra das limitações deste estudo revela-se na impossibilidade, por questões profissionais, da investigadora complementar esta pesquisa com a observação dos contextos em estudo. Embora conhecedora dos contextos onde decorreu este trabalho careceu de observação, que muito completaria este trabalho. Uma outra limitação relevante centra-se na pouca bibliografia existente sobre esta temática. Globalmente os estudos centram-se em investigações de crianças com necessidades educativas especiais, que estão sob outro âmbito de preocupação, extrínseco à temática desenvolvida.

Por conseguinte, esta reflexão pode não estar isenta de contradições, limitações ou superficialidades, mas consideramos que estas limitações poderão constituir incentivos para estudos mais abrangentes e duradouros. Pretendemos continuar este estudo com carácter mais aprofundado, com uma amostra maior e mais alongada no tempo, percorrendo e melhorando uma abordagem ecológica que não se define, em função da metáfora de um paraíso, a

encontrar no fim deste mestrado, mas do eixo de consenso construído, que não oblitera o desejável que vamos aprendendo a sonhar.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (Org.) (1996). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2.^a Ed). Coimbra: Livraria Almedina.
- Almeida.L. & Morais.F. (1994). *Programa Promoção Cognitiva*. Barcelos: Didalvi.
- Alonso, L (Coord.), Peralta, H. E Alaiz, V. (2006). *Relatório Global. Projecto PIIC - O Currículo e a Inovação das Práticas: um estudo sobre tendências das mudanças curriculares no contexto da Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho. Texto policopiado.
- Alonso, L. (1994). “Inovação curricular, profissionalidade docente e mudança educativa”. In *Actas do Encontro ProfMat – 93*. (pp. 17-27). Lisboa: APM.

- Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino – Manual de apoio ao desenvolvimento de projectos curriculares integrados*. Braga: Instituto de Estudos da Criança. Texto policopiado.
- Alonso, L. (2002). “Para uma teoria compreensiva sobre investigação curricular – o contributo do Projecto PROCUR”. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*. GEDEI, nº 5, 62-88.
- Alonso, L. (2004). “Inovação Curricular e desenvolvimento profissional: uma romagem meta-reflexiva a tempos de formação e mudança”. In *Nóvoa Currículo, situações educativas e formação de professores – Estudos em homenagem a Albano Estrela*. (pp. 65-94). Lisboa: Educa.
- Alonso, L. (2008). *Inovação educativa e investigação-acção*. Universidade do Minho. Braga. Texto policopiado.
- Alonso, L. & Roldão, M. C. (2005) (Coord.). *Ser professor do 1º ciclo: Construindo a profissão*. Coimbra: Almedina.
- Alonso, L. et al. (2006). (Coord.). *O currículo e a Inovação das Práticas: Um estudo sobre as tendências das mudanças curriculares no contexto da Reorganização Curricular do Ensino Básico. Relatório Global*. Braga, Universidade do Minho. Texto policopiado.
- Alonso, L. Magalhães, M^a J.; Portela, I. e Lourenço, G. (2002). *Projecto PROCUR. Contributo para a mudança nas escolas*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Alonso, L.; Peralta, H. & Alaiz, V. (2001). *Parecer sobre o Projecto de Gestão flexível do Currículo*. Lisboa: Departamento de Educação e Inovação Educacional.
- Almeida. L. & Morais. F. (1994). *Programa Promoção Cognitiva*. Barcelos: Didalvi.
- Alves, R. (2002). *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Porto: Asa.
- Alves. A (2009). *Estilos de Aprendizagem preferencial pode levar ao sucesso*. Estilos de Aprendizagem (pp. 51-60). [Online] Disponível em <http://groups.google.com.br/group/o-aluno-virtual/web/> (acedido em 18/02/2010)

- Bardin, L.(1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação*. (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Cadima, A. (2006). Diferenciação Pedagógica na Sala de Aula. *Actas do seminário Equidade na Educação: Prevenção de Riscos Educativos*: (pp.109-119.) Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Cadima, A. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: Alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Calado, S., Ferreira, S. (2005). *Análise de documentos: método de recolha e análise de dados*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Texto policopiado.
- Carvalho, M.L.D. (2005). *Efeitos de Estimulação Multi-sensorial no desempenho de crianças de creche*. Braga: Universidade do Minho. [Online] Disponível em URL: <http://www.repositorium.sdum.uminho.pt> (acedido em 18/06/2010)
- Cerqueira, T. (2006). O professor em sala de aula: reflexão sobre etilos de aprendizagem e a escuta sensível. *Revista de Psicologia*.7, 29-38.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigation Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Correia, L. M. (1997). *Necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- Duarte, J. B. (2008). Estudos de Caso em educação: investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 113-132.
- Elboj Saso, C.; Aguadé, I.P.; Gallart, M.S. & Carol, R.V. (2005). *Comunidades de aprendizagem. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Flores, M., A, Flores, M. (1998). O professor – agente de inovação curricular. *Actas do 3.º Colóquio sobre Questões Curriculares - Reflexão e Inovação Curricular*:. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

- Hargreaves, A.(1998). *Os professores em Tempos de Mudança – O trabalho e a cultura dos professores na idade pós- moderna*. Alfragide: Editora McGraW-Hill de Portugal.
- Hegarty, S.; Marchesi, A.; Warwick, C.; Correia, L.M.; & Araújo, H. (2001). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Ignjatovic-Savic, N.; Kovac-Cerovic, T.; Plut, D. & Pesikan, a. (1988). Social Interaction in early childhood and its developmental effects. In J. Valsiner (Eds.). *Child Development within culturally structures environments* (pp. 89-153). Norwood, Nj: Ablex Publishing Corporation.
- Jimenez Raya, M.; Lamb, T.; & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for autonomy in language education in europe – towards a framework for learner and teacher development*. (pp. 29-30). Dublin: Authentik.
- Lafortune, L. (2010). “Del trabajo de equipo a su acompañamiento: por una organización de trabajo que favorezca el cambio”. In Monica Gather Thurler e Olivier Maulini, O. *La organización del trabajo escolar. Una oportunidad para repensar la escuela*. (pp. 363-385). Barcelona: Graó.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (1ª ed.). Barcelona: Graó.
- Leite, C., (2000). *Projecto educativo, Projecto Curricular e Projecto de Escola e Projecto Curricular de turma. O que têm de comum? O que os distingue?* Porto. Curso promovido pelo DEB. Texto policopiado.
- Lessard-Hébert, M.; Goyette, G.; & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa - fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, J. A. (2002). *Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem e Problemas de “Ensinagem”*. (2ªed.). Coimbra: Quarteto.
- Marchesi, A.(2001). A prática das escolas inclusivas. In David Rodrigues. *Educação e Diferença: Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva* (pp.93-108). Porto: Porto Editora.

- Moreira, M. A. & Alarcão, I. (1987). A investigação acção como estratégia de formação inicial dos professores reflexivos. *In Isabel Alarcão – Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Nielsen, B. L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de aula: Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002) (Org.). *A supervisão na formação de professores (I: da sala à escola; II: da organização à pessoa)*. Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2002). Observação: um percurso de formação, prática e reflexão. *In Júlia Oliveira-Formosinho (Org.). A supervisão na formação de professores (I: da sala à escola; II: da organização à pessoa)*. Porto: Porto Editora.
- Pasquier, G. (2010). “La organización del trabajo compartida con los alumnos: del plan de trabajo al contrato... Toma de riesgos”. *In Monica Gather Thurler e Olivier Maulini. La organización del trabajo escolar. Una oportunidad para repensar la escuela*. (pp. 195-212). Barcelona: Graó.
- Peralta, H., Costa, F. (2007). *Competência e confiança dos professores no uso das TIC. Síntese de um estudo internacional*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, n.º 3, 77-86.
- Pérez Gómez, A. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *Investigación en la Escuela*, 26, 7-23
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Edições Asa.
- Perrenoud, P. (2010). “Saber organizar el trabajo escolar más allá de la clase: una competencia que desarrollar. *In Monica Gather Thurler e Olivier Maulini, O. La organización del trabajo escolar. Una oportunidad para repensar la escuela*. (pp.405-427). Barcelona: Graó.
- Quaresma, V. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Electrónica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, Vol. 2, nº 1 (3), 68-80.

- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (2ª ed). Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, D. (2006). (Org.) *Educação e Diferença: Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). (Org.) *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação Inclusiva*. S.Paulo: Summus Editorial.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à Sociedade* Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D.; Stoer, R. S.; Magalhães, A.; Cortesão, L.; Pereira, E. G.; Iturra, R.; Hegarty, S.; Marchesi, A.; Warwick, C.; Correia, L.M.; & Araújo, H. (2001). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J. & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. (2.ª ed.). Málaga: Aljibe.
- Roldão, M.C. (1999). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*. Lisboa: ME/DEB.
- Roldão, M.C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.C. (2003). Diferenciação Curricular e Inclusão. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade* (pp.152-165). Porto: Porto Editora.
- Silva, M.W. (s/d) Investigação dos dados sobre estilos de aprendizagem dos alunos frequentadores da base de apoio ao aprendizado autónomo. Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras, UFPA. [Online] Disponível em http://www.ufpa.br/rcientifica/artigos_cientificos/ed_08/pdf/elen_cristina.pdf (acedido em 18/02/2010)
- Torga M. (1949), Diário IV. Edições Coimbra.
- Travassos, L. (2001). Inteligências Múltiplas. *Revista de Biologia e Ciências da Terra*. 2, 19-28.

- Thurler, M. & Maulini, O. (2010). *La organización del trabajo escolar. Una oportunidad para repensar la escuela*. Barcelona: Graó.
- Vasconcelos, C.C. (s/d). *A reflexão: um elemento estruturador da formação de professores*. Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu.
- Vieira, F.; Moreira, M.A. Barbosa, I.; Paiva, M.; & Fernandes, I.S. (2006). *No caleidoscópio da supervisão. Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Yin, R.K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi. (3.^a Ed.). Porto Alegre: Bookman. (1984). *Case study research: design and methods*. (1.^aEd.). London: Sage. [Online] Disponível em http://www.focca.com.br/cac/textocac/Estudo_Caso.htm (acedido em 07-04-2009)
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

