

## **Concepções e Práticas Docentes em Contextos de Diversidade**

*“Há muitas maneiras de nadar. Ao instituir uma delas como norma, privilegamos todos os que estão familiarizados com ela, penalizando os outros. O mesmo se passa com a língua e os saberes.”*

Perrenoud (2001)



## INTRODUÇÃO

Este documento configura um projecto de investigação no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Educação de Infância – Supervisão e Desenvolvimento, ministrado pela Universidade do Algarve e pelo Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação de Lisboa.

O tema escolhido emerge do interesse e motivações pessoais decorrentes da função docente que tenho vindo a desenvolver ao longo de vinte anos. Considerando que a actividade docente deve ser vivida, reflectida, planeada e avaliada tendo em conta a diversidade dos alunos, a valorização de cada um e o seu direito à igualdade de oportunidades educativas, privilegio metodologias promotoras de partilhas e trocas de saberes e experiências, numa Escola onde todos aprendem com todos.

O desenvolvimento tardio da escola de massas em Portugal, a partir dos anos 70 do século passado reflectiu-se na crescente diversificação social, étnica e cultural e cognitivos dos alunos e de uma maior abertura da escola a alunos com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E). A transformação de uma Escola fortemente selectiva nos planos social, cultural e económico (fortemente promovida durante o período do Estado Novo) numa Escola de massas reforçou, na prática, o direito de todos à educação escolar. Esta rápida transformação quantitativa e qualitativa da Escola, particularmente a diversificação da sua população, colocou o sistema educativo, as escolas e os professores face a novas questões às quais nem sempre tem sido fácil responder. Os docentes sentiram crescentes dificuldades em lidar com a complexidade dos contextos, com problemas e conflitos sociais reflectidos na escola, muitas vezes marcados por situações de violência, intolerância, discriminação e insucesso. Esta rápida e, em certa medida, imprevisível mudança das características do perfil da população escolar, não foi

acompanhada da conseqüente adaptação do ambiente escolar, incluindo as culturas e práticas docentes, os processos organizacionais, administrativos e curriculares e da forma de trabalhar dos docentes. Neste aspecto, no decurso do tempo foi-me possível constatar que muitos docentes percebem o currículo enquanto um enunciado estático, limitando esta percepção à sua capacidade de decisão curricular em bases reflexivas e críticas, condição indispensável para uma gestão curricular flexível ajustável à crescente diversidade dos seus alunos. Certamente que a maioria dos docentes reconhece a diversidade dos seus alunos em termos dos saberes, ritmos, interesses e motivações. Mas será que, nas actividades de aula, estas diferenças são sempre tidas genuinamente em conta no sentido da adopção de processos curriculares que assegurem a todos igualdade de oportunidades no acesso a aprendizagens de qualidade? Parece que não e esta é a razão pelo qual este tema tem sido, para mim, motivo de interesse e de reflexão.

Em geral, o professor que tem de dividir o seu tempo por um considerável número de alunos, fazer com que o grupo funcione, manter a ordem, sente que, com estas exigências, não consegue chegar a todos. Segundo Perrenoud, (2001,p.33) esta preocupação reflecte o desconhecimento “da força do grupo como lugar de educação mútua e de aprendizagem, através da comunicação e da cooperação, (...)”. O mesmo autor recorre à analogia com o funcionamento de um computador em que o professor se assume como a “única fonte de aprendizagem” chamando para si o papel central do processo e em que os alunos funcionam em rede com ele mas sem ligação entre cada membro da mesma rede.

É intenção deste trabalho perceber a forma como os professores do 1º Ciclo respondem à diversidade dos alunos numa perspectiva pedagógico – social para a promoção do sucesso, da igualdade de oportunidades e da anti – discriminação. Visa também contextualizar as concepções dos professores face à diversidade étnica, social e cultural dos alunos e compreender como estas determinam a planificação e realização de processos intencionais para responder às suas necessidades educativas.

São já abundantes as evidências, no domínio da investigação e das práticas de educação inter/multicultural, que identificam e sublinham as competências docentes e os processos mais adequadas para a gestão do currículo face à crescente diversidade social, étnica e cultural dos alunos. Entendo que as estratégias consignadas pela aprendizagem cooperativa se integram nesses processos nomeadamente para a promoção de valores da cidadania e de participação democrática. A opção de construir e partilhar conhecimentos de uma forma cooperativa, parece ser uma resposta à diversidade étnica, social e cultural que surge no contexto escolar. Esta parece poder contribuir para mudanças na acção dos professores através da reflexão, trabalho conjunto, adequação de currículos e de estratégias alternativas de trabalho.

Este projecto de investigação apresenta-se estruturado **em três partes**. A *primeira parte* é composta por dois capítulos. No primeiro, é referida a temática da investigação, a sua relevância, as questões de investigação e respectivos objectivos. O primeiro capítulo termina com a referência às limitações do próprio estudo. No segundo capítulo é descrita a metodologia utilizada para a recolha de dados e os procedimentos seguidos para a análise dos mesmos. Ainda neste capítulo, dedica-se uma secção à definição dos termos que surgirão ao longo da dissertação.

A *segunda parte* do trabalho é composta por quatro capítulos. No primeiro é apresentada a revisão de literatura considerando o conceito de diversidade e de alguns dos seus factores. Segue-se um capítulo onde é problematizado o conceito de igualdade de oportunidades educativas. No terceiro capítulo é discutido o papel do professor enquanto decisor curricular perante a diversidade dos seus alunos. É clarificada a distinção entre “discurso educacionalista” – o discurso de grandes princípios, de cariz mais geral e abstracto – e “discurso da prática” – o que relata situações concretas ocorridas em contexto de classe e a diversidade dos alunos. São caracterizadas algumas estratégias de sobrevivência dos professores face às suas prioridades e dificuldades no exercício das suas funções docentes em que se evidenciam as que ocorrem em contextos de crescente diversidade dos seus alunos. No quarto capítulo, é problematizada a questão da existência de um currículo específico que responda à diversidade na sala de aula. É feita, ainda uma abordagem dos princípios e metodologias que caracterizam a gestão do currículo para contextos de diversidade, incluindo-se aqui alguns aspectos relativos à aprendizagem cooperativa. O capítulo termina com a apresentação de alguns constrangimentos ou resitências à adequação do currículo nestes contextos bem como à implementação de práticas cooperativas.

Na *terceira e última parte* é feita a apresentação e análise dos dados recolhidos através dos questionários, entrevistas e observações. Esta parte culmina com a apresentação das conclusões finais.

Por fim, são feitas referências à bibliografia consultada.

Em anexo encontram-se os guiões dos questionários e das entrevistas, o pedido de autorização de acesso às Escolas, as transcrições integrais das duas entrevistas realizadas, os respectivos quadros de análise e o registo das observações das práticas, incluindo as Assembleias de Turma.

## **PARTE I**

### **CAPÍTULO 1 – TEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO**

Neste capítulo explica-se a pertinência e interesse do estudo, formulam-se as questões e objectivos da investigação e as suas principais limitações.

#### **1 - Relevância do Tema**

A investigação tem como tema “Concepções e Práticas Docentes em Contextos de Diversidade”.

A diversidade cultural que caracteriza a Escola portuguesa é um fenómeno surgido recentemente quando comparado com processos idênticos ocorridos noutros países da Europa ou mesmo nos Estados Unidos. Resultante dos contactos e laços inextricáveis com outros povos e continentes, a diversidade sofreu novo impulso com a modificação do estatuto de Portugal no circuito das migrações (de país de emigração passou a país de acolhimento/ imigração). Para isto concorreu, indubitavelmente o processo de descolonização das antigas colónias e o fluxo das suas populações para o país colonizador. Por conseguinte, a Escola portuguesa passou a reproduzir os contextos de diversidade, considerando as diferentes culturas de origem em presença, os aspectos étnico-linguístico-culturais e, numa perspectiva mais lata, as diferenças culturais resultantes das diferenças regionais ou sociais.

A Escola que até aí se encontrava maioritariamente restrita a uma elite que excluía grande parte da população, no pós – 25 de Abril passou a integrar muito rápida e

bruscamente alunos com diversidade étnica, cultural e social. A rapidez da transformação destes factores conjunturais não permitiu ao sistema uma resposta adequada aos novos desafios postos pela diversidade. Inclui-se aqui alguma dificuldade em encontrar abordagens pedagógicas inovadoras face a uma nova população escolar. Neste contexto alguns professores parecem conceber a diversidade como um conjunto de factores que condicionam e dificultam o processo de ensino aprendizagem. Isto poderá revelar uma forte identificação com a realidade do ensino que viveram enquanto alunos e que continuam a reproduzir.

Condicionados por esta conjuntura, os sistemas de ensino tradicionais passaram a desenvolver-se dentro de um paradigma de produção em massa. Hargreaves (1998, p.31) referindo-se à realidade da escola inglesa afirma,

(...) processaram alunos em série, segregaram-nos em coortes por idades (a que chamaram turmas ou níveis de aptidão) e ensinaram-lhes um curso ou um currículo estandardizado, por intermédio de métodos centrados no professor, baseados na prelecção, na rectidão, na pergunta e resposta e no trabalho sentado.

Este modelo escolar não se adequa de todo à realidade no contexto das sociedades contemporâneas, caracterizadas pela diversidade social. A sociedade actual arrasta consigo problemáticas, nomeadamente a presença de diferentes culturas, etnias e línguas que, em última análise, condicionam a integração e a progressão escolar dos alunos. São constrangimentos com os quais todos os intervenientes no processo educativo se deparam e que, até recentemente, não se manifestavam de uma forma tão marcada nas escolas portuguesas. Considerando as profundas transformações sociais, nas quais se incluem a evolução tecnológica, a Escola tem sido incapaz de acompanhar esta evolução, ou têm-no feito com alguma dificuldade e resistência. Em suma, a Escola tem sido inábil em transformar-se, de forma a assumir um papel positivo e determinante no processo de socialização dos mais jovens em contextos de diversidade, em sociedades cada mais multiculturais e globalizadas.

A Escola é um espaço onde coexiste a diversidade, à imagem da Sociedade, e para ela convergem crianças de meios sócio-culturais com interesses e experiências de vida cada vez mais díspares. Neste espaço, rico de interações, a criança “descobre” o *outro*, e apercebe-se das semelhanças e das diferenças. Na Escola de hoje, requiere-se competências para gerir interactivamente a diferença, para assegurar uma gestão pedagógica voltada para o sucesso de todos a partir da consciência de uma realidade, indubitavelmente diversificada. A Escola deve proporcionar, em coexistência dignificadora, diferentes formas de ser e de estar para que um percurso educativo único se anule em favor de percursos alternativos, centrados nas vivências e nas diferentes realidades presentes em contexto de sala de aula. Deve pautar-se por promover a aquisição de sentimentos de auto-estima em relação a hábitos e práticas culturais diferentes. Deve dar espaço a outros saberes, como forma de consolidar a integração dos alunos e de promover a curiosidade pelo conhecimento recíproco. O trabalho em cooperação adquire, por isso, uma relevância particular.

Quanto maior enfoque for dado ao grupo enquanto colectivo, valorizando cada um dos seus membros, maiores serão as oportunidades de se promoverem oportunidades de cada um revelar diversas facetas da sua personalidade. Como defende Perrenoud (ibidem, p.34) nelas se incluem “ o uso da palavra, a sociabilidade, a cooperação, a partilha das tarefas e dos recursos, a liderança, as atitudes perante as desigualdades.” Quanto maior for a fluidez destas relações na Escola, maior será o seu impacto fora dela, o que possibilitará uma vivência com as diferenças e atenuará os conflitos de relação.

O processo de ensino – aprendizagem é normalmente organizado de forma a processar-se de uma forma tendencialmente individual. Cada aluno apreende a sua mensagem e é deixado sozinho, sem outro apoio para além de si próprio para resolver as

questões. A frustração de quem não consegue sozinho, contribui indubitavelmente para uma baixa auto-estima, num crescendo de desmotivação que poderá culminar no insucesso e potencial abandono escolar.

E se for dado ao aluno a hipótese de aprender com ajuda, ou através de processos adequados à diversidade dos alunos? As metodologias de aprendizagem em contexto de diversidade, em que se inclui a cooperação, têm revelado impacto relevante na qualidade das aprendizagens de todos. Segundo Bessa & Fontaine (2002, p.37),

(...) esta alternativa pedagógica, ao valorizar o papel dos pares no processo de ensino-aprendizagem, a promoção de competências sociais e a satisfação de objectivos individuais em quadros sociais de interdependência e reciprocidade, fornece uma resposta clara e adequada aos desafios pós-modernos.

É neste sentido que parece haver pouca consciência do valor que, nomeadamente o recurso a estratégias cooperativas pode ter no colmatar das vicissitudes que a Escola actual apresenta.

O desenvolvimento de diversos programas e projectos nacionais – interculturais, escola inclusiva, currículos alternativos as alterações curriculares propostas na revisão do currículo nacional do Ensino Básico (2001), revelam empenhamento político no sentido da consolidação de uma escola para todos. São propostas orientações estruturantes nesse sentido, algumas visando o desenvolvimento de competências para uma cidadania participada pela crescente diversidade da sociedade portuguesa, valorizando metodologias de educação multi / intercultural.

O estabelecimento de competências específicas e gerais enquanto horizontes de educação básica e a recomendação de metodologias pedagógicas para o desenvolvimento dessas competências tornam evidente a importância de actividades de cooperação relacionadas com a aquisição das Competências Gerais. (Anexo A)

## 2 – Questões e Objectivos de Investigação

Tendo em mente que a investigação em Educação poderá ser um ponto de partida para reflexões e tentativas de mudança / intervenção, este trabalho está norteado a partir da questão orientadora:

*De que forma é que os professores percebem a diversidade dos seus alunos e, face a esse contexto, quais as estratégias de acção que utilizam para a promoção das aprendizagens?*

Para responder a esta questão procurar-se-á responder aos seguintes objectivos:

- Identificar factores com relevância na concepção dos professores acerca da diversidade de identidade dos alunos;
- Identificar percepções dos professores acerca da diversidade social, étnica e cultural dos alunos no que se refere à organização dos processos curriculares;
- Conhecer aspectos relativos ao impacto real da diversidade social, étnica e cultural dos alunos na gestão do currículo;
- Identificar os objectivos mais valorizados na gestão do currículo face a turmas caracterizadas pela diversidade;
- Identificar estratégias que mais valorizam/utilizam para promover a aprendizagem em contextos de diversidade;
- Identificar entre essas estratégias as que se enquadram numa concepção de aprendizagem cooperativa.

**Em suma**, com esta investigação pretende-se saber, por um lado, que perspectivas têm os professores acerca da diversidade, como a enquadram num quadro de promoção da igualdade de oportunidades e de sucesso, que estratégias utilizam nesse sentido, que

papel assume na decisão curricular e como contextualiza a aprendizagem cooperativa no seu discurso.

### **3 - Limitações do Estudo**

Os resultados e conclusões deste estudo devem ser considerados como tendo algumas limitações de ordem metodológica que se prendem com a amostra definida para o estudo e às condições em que este foi realizado. As conclusões não podem, por isso, ser generalizadas, sendo balizadas pelas respostas dos inquiridos. No entanto, podem ser identificadas algumas tendências que carecem de investigações mais aprofundadas.

Nestas limitações do processo incluem-se o tempo disponível para a sua realização, quer do investigador quer dos sujeitos da amostra, o que influenciou o seu nível de profundidade.

## **CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DO TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO**

Este estudo reveste-se de um carácter extensivo e exploratório no sentido que revela tópicos que poderão apelar a abordagens mais sistemáticas e profundas.

Com este estudo pretende-se perceber como é que os professores percebem a diversidade social, cultural, étnica dos alunos. Pretende também conhecer a forma como os professores organizam os processos de aprendizagem nestes contextos e em que medida integram nesses processos, dispositivos de aprendizagem adequados à diversidade dos seus alunos, incluindo aqui estratégias que definem a aprendizagem cooperativa.

Para isso foram escolhidos as técnicas e os instrumentos considerados pela investigadora mais adequadas à obtenção de dados que permitiram responder às questões iniciais do estudo.

### **1 – Contexto e Sujeitos do Estudo**

Esta investigação teve lugar em quatro Escolas de 1º ciclo, situadas no concelho de Sintra caracterizadas pela diversidade socio-económica, cultural e étnica da população envolvente e dos seus alunos. Em certa medida, a selecção das escolas e dos professores foi oportunística, dependendo da conjugação de vários factores tais como a disponibilidade dos professores contactados para se submeterem a um estudo desta natureza, tocando aspectos sensíveis e controversos, onde se incluía a resposta ao questionário, entrevistas e observação nas suas aulas. Além disso, a proximidade do local de residência e compatibilidade de horários foram factores tidos em conta.

O questionário aplicado a quarenta e nove professores (foram recolhidos trinta e oito) tinha como objectivos conhecer perspectivas acerca da diversidade cultural, étnica e social dos alunos e de gestão do currículo, quais os objectivos que promovem ou valorizam em contextos de diversidade e as estratégias de aprendizagem que promovem, entre elas aquelas que caracterizam a aprendizagem cooperativa.

Do conjunto dos inquiridos que se mostraram disponíveis para o prosseguimento do estudo, foram seleccionados dois a quem foram feitas entrevistas. A escolha recaiu sobre aqueles onde foi encontrado algum grau de antagonismo nas opiniões expressas no seu questionário.

## **2 – Técnicas de Recolha de Dados**

Este estudo é de natureza quantitativa – qualitativa. A vertente quantitativa foi concretizada através do tratamento e análise de dados recolhidos através de um questionário aplicado a 49 professores, de 4 escolas pertencentes a dois agrupamentos, com uma taxa de retorno de 77.5% (38 questionários). Esta opção metodológica permitiu obter dados num leque alargado de sujeitos, possibilitando ao investigador um conhecimento extensivo do contexto. Os resultados da análise dos dados assim obtidos, constituíram o principal vector do estudo face aos quais foram comparados e analisados os dados das entrevistas e das observações tendo como sujeitos dois dos 38 professores respondentes ao questionário. Os dados e os resultados da análise do questionário foram assim, aprofundados, confirmados ou infirmados através da análise dos dados das entrevistas e das observações. E esta constituiu a vertente qualitativa do estudo.

As entrevistas foram semi-estruturadas no sentido do aprofundamento das questões e tinham como objectivo clarificar as opiniões expressas nos seus questionários e comentar a tendência geral dos resultados obtidos. A investigação qualitativa culminou numa observação em contexto real das práticas destes dois professores.

A opção metodológica pelo cruzamento de técnicas quantitativas e qualitativas de recolha e análise de dados apresenta vantagens defendidas por diversos autores. Reichart e Cook (1986) citados em Carmo e Ferreira (1998, p.183), que afirmam que “um investigador não é obrigado a optar pelo emprego exclusivo de métodos quantitativos ou qualitativos e se a investigação o exigir poderá combinar a sua utilização”.

Cada vez mais se aceita que qualquer pesquisa precisa que os dados recolhidos sejam vistos, simultaneamente, de diversas perspectivas. A combinação das duas abordagens (cada uma no seu uso apropriado) traz vantagens para a investigação. De acordo com os mesmos autores (ibidem, p.176), “um investigador para melhor resolver um problema de pesquisa não tem de aderir rigidamente a um dos dois paradigmas (qualitativo ou quantitativo), podendo mesmo escolher uma combinação de atributos pertencentes a cada um deles”. Qualquer método requer um conjunto de regras e procedimentos, que permitem controlar os componentes subjectivos da interpretação. Por isso, é muito importante poder contar com métodos qualitativos e quantitativos, que permitem garantir um razoável grau de validade externa e interna.

Carmo e Ferreira (ibidem, p. 183) citando Patton (1990) referem que um plano de investigação se torna “ mais sólido através da triangulação, isto é, da combinação da metodologias no estudo dos mesmos fenómenos”. O conceito de triangulação é descrito por Bell (2004, p. 96) citando o Guia de Estudos do Curso EE811 da Open University (1988) como

A verificação da existência de certos fenômenos e da veracidade de afirmações individuais através da recolha de dados a partir de um determinado número de informantes e de fontes e comparação e confrontação subsequentes de uma afirmação com outra, de forma a produzir um estudo tão completo e equilibrado quanto possível.

Autores como Cohen e Manion citados pela mesma autora (*ibidem*, p. 96) acerca da questão da triangulação afirmam que, “os métodos múltiplos são adequados quando é necessário avaliar de forma mais completa um aspecto controverso da Educação”.

Reichart e Cook (1986), (in Carmo e Ferreira *ibidem*, p.184) indicam que, nos trabalhos de investigação, existem vantagens em combinar métodos pois, segundo estes autores, “pode permitir uma melhor compreensão dos fenômenos, do mesmo modo que a triangulação de técnicas pode conduzir a alcançar resultados mais seguros, sem enviesamentos”.

### ***2.1- O Questionário***

Para Ghiglione e Matalon (2003, p.106), a utilização de um questionário tem como propósitos “estimar certas grandezas absolutas; estimar grandezas relativas; descrever uma população ou sub - população e verificar hipóteses”.

Quivy e Campenhoudt (2003) consideram que a utilização deste instrumento é a mais adequada quando se quer conhecer, entre outros, os comportamentos e atitudes de uma dada população, quando se julga ser esta a melhor forma de apreensão de um determinado fenómeno parte das informações relativas aos indivíduos da população e quando está em estudo um grande número de indivíduos.

Foi, por isso, escolhido como técnica de recolha de dados, o inquérito por questionário, para conhecer as concepções, comportamentos e opiniões dos sujeitos do estudo. Os dados recolhidos e a sua análise, constituíram o quadro de fundo extensivo do nosso estudo, no qual foram baseadas as etapas qualitativas de recolha de dados.

Este instrumento de recolha de dados era constituído por uma série ordenada de perguntas, cujas respostas eram formuladas por escrito, não requerendo a presença do investigador. Os questionários tiveram um tratamento quantitativo. Foi efectuado um pré - teste mediante a aplicação de questionários a dois elementos que não pertenciam à população em questão mas cujas opiniões foram consideradas uma vez que o questionário não divergiu significativamente da versão final dos apresentados à restante população.

Os dados apresentados neste estudo provêm dos questionários realizados a trinta e oito professores de quatro Escolas do 1º Ciclo, do concelho de Sintra, pertencentes a dois agrupamentos. A Escola V pertence ao Agrupamento H e as três restantes ao Agrupamento J. O quadro 1 apresenta o número de questionários entregues e a respectiva taxa de retorno:

Escola	Questionários entregues	Questionários devolvidos	Taxa de retorno
V	11	9	81%
JI	13	10	77%
R	14	10	71%
RM	9	7	78%
L (pré – teste)	2	2	100%
Total	49	38	76%

Quadro 1 – Questionários entregues e a respectiva taxa de retorno

Os questionários foram entregues a professores titulares de turma bem como aos professores de apoio, que se prontificaram a participar. Dos questionários recolhidos, dois pertencem ao grupo que realizou a pilotagem do teste.

O questionário (Anexo B) continha quatro grandes blocos que se descrevem resumidamente no quadro 2:

	Objectivos das questões	Questão	Observações
Bloco A	Caracterizar a amostra em termos de sexo, idade e anos de profissão	<b>1</b>	Dados biográficos dos respondentes.
BlocoB1 Concepções de diversidade (factores de identidade)	Identificar factores com relevância na concepção dos professores acerca da diversidade dos alunos	<b>2</b>	Foram elencados diversos itens no que concerne à identidade ou grupos de pertença (idade, género, línguas/dialectos, origem cultural e /ou étnica, origem social, religiosa ou nacional e a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais - NEE
	Conhecer as preferências dos professores em relação à composição das turmas	<b>2.1</b>	Foi pedido aos professores que ordenassem, de acordo com as suas preferências, três hipóteses de composição das turmas. As opções apresentadas eram “Prefere trabalhar com turmas ... -social, cultural e etnicamente homogéneas;” -social, cultural e etnicamente heterogéneas;” -homogéneas ou heterogéneas mas cujos alunos tenham desempenho semelhantes;”
	Identificar o nível de concordância com duas questões apresentadas	<b>2.2</b>	As afirmações apresentadas relacionavam o desempenho dos alunos com o nível de homogeneidade/heterogeneidade do ponto de vista social/Cultural e étnico (“ <i>Independentemente das metodologias (estratégias, actividades e recursos) que o/a professor/a possa utilizar, em média, os alunos de turma</i>  <i>... socialmente homogéneas têm desempenhos superiores aos alunos de turmas socialmente heterogéneas</i>  <i>...cultural e etnicamente homogéneas têm desempenhos superiores aos alunos de turmas cultural e etnicamente heterogéneas</i> ”
	Identificar a relevância nas concepções dos professores a propósito da existência de diversidade (de carácter social, cultural, étnica, etc.) em contexto escolar	<b>2.3</b>	Modo como percebem a diversidade para a organização do seu trabalho.

	Identificar o impacto que a diversidade tem nos processos de gestão do currículo, face a factores relativos à diversidade identitária	2.4	Em que medida os professores adequam/adaptam os modos de gerir o currículo em turmas com significativa diversidade (social, cultural, étnica, etc.)
Bloco C – nível de formação para lidar com turmas com diversidade significativa	Recolher opinião acerca do nível de formação dos professores para lidar com turmas heterogéneas	3	Era pedido que o entrevistado autoavaliasse o seu nível de preparação para gerir turmas heterogéneas.
Bloco D- objectivos a atingir pelos professores em turmas heterogéneas	Identificar objectivos que mais valorizam na gestão do currículo face a classes caracterizadas pela diversidade	4	Os objectivos foram agrupados em três domínios: <i>Domínio de Desenvolvimento Pessoal, de Aprendizagem e de Desenvolvimento Social,</i>
Bloco E- Estratégias e iniciativas do professor no quadro de uma concepção de Aprendizagem Cooperativa	Identificar estratégias que os professores mais utilizam para promover a aprendizagem em contextos de diversidade e, por outro lado, também caracterizar as estratégias utilizadas pelos professores, no quadro de uma concepção de Aprendizagem Cooperativa.	5	As questões incidiam sobre o tipo de trabalho, a formação dos grupos, a escolhas dos temas de trabalhos, formas de divulgação dos mesmos, sobre as estratégias e promoção de atitudes dos professores e dos alunos.

Quadro 2 – Objectivos das questões apresentadas no questionário.

Foram seguidas duas fases no tratamento dos dados recolhidos no questionário:

1. Tratamento informático (SPSS e Excel) e análise descritiva dos resultados – **Agregação** e descrição dos dados.

Procedeu-se à análise estatística dos dados recolhidos através do questionário utilizando o SPSS, programa informático de gestão e de análise de dados de questionários.

2. Análise interpretativa dos dados recolhidos.

## **2.2 - A Entrevista**

A entrevista é definida por Bell (ibidem, pp.137 - 138) citando Moser e Kalton (1971) como “ uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado que tem o objectivo de extrair determinada informação do entrevistado”. Dependendo do grau de directividade das questões a colocar e da interacção estabelecida entre entrevistador e o entrevistado, assim se opta por escolher um ou outro instrumento.

O inquérito por entrevista difere do inquérito por questionário na medida que o primeiro requer o contacto directo entre o entrevistado e o investigador, o que torna possível solicitar explicações e informações complementares às reacções dos entrevistados. Assim sendo, a “entrevista fornece informações mais pormenorizadas e permite conhecer o assunto em causa com maior profundidade do que os questionários” (Campos et al, s/d, B/6).

Também a escolha recai sobre a entrevista se o que está em mente do investigador é compreender processos mais elaborados de pensamento, uma vez que é possível, durante a entrevista (seja ela estruturada ou não) obter informações pormenorizadas sobre determinados raciocínios ou atitudes.

Neste estudo, numa fase posterior à análise dos dados do questionário, foi realizada a entrevista a cada um dos dois professores do 1º Ciclo, (seleccionados de acordo com critérios já apresentados). Estas entrevistas que respeitaram um guião semi – estruturado norteado pelos objectivos deste estudo e tinham como objectivo compreender as concepções que os professores têm acerca da diversidade, identificar os objectivos valorizados nestes contextos e as estratégias educativas adaptadas à diversidade dos alunos e identificar estratégias que utilizam em contextos de diversidade. Esta técnica de recolha de dados permite captar de uma forma imediata e eficaz a informação que se

deseja, para além de permitir uma clarificação, explicação ou mesmo exemplificação quer ao entrevistado, quer do entrevistado dos vários aspectos abordados.

A estrutura e tópicos das entrevistas realizadas foram semelhantes aos apresentados no questionário.

O guião de entrevista, que se apresenta em anexo (Anexos C e E), organizou-se em cinco grandes blocos cujos objectivos se descrevem no quadro 3:

Designação dos blocos	Objectivos específicos
A – Legitimação da entrevista e motivação	Legitimar a entrevista
B – Concepções de diversidade (factores de identidade)	Identificar factores com relevância na concepção dos professores acerca da diversidade identitária dos alunos;  Identificar perspectivas (percepções e disponibilidade para a acção) dos professores acerca da diversidade social, étnica e cultural dos alunos no que se refere à organização dos processos curriculares.
C – Nível de formação para lidar com turmas com diversidade significativa	Recolher opinião acerca do nível de formação dos professores para lidar com turmas heterogéneas.
D – Objectivos a atingir pelos professores em turmas heterogéneas	Identificar os objectivos que mais valorizam na gestão do currículo em turmas caracterizadas pela diversidade.
E – Estratégias e iniciativas do professor no quadro de uma concepção de Aprendizagem Cooperativa	Identificar as estratégias que mais utilizam para promover a aprendizagem em contextos de diversidade.  Caracterizar as estratégias utilizadas pelos professores no quadro de uma concepção de Aprendizagem Cooperativa.

Quadro 3 – Objectivos das questões da entrevista

### 2.3 - A Observação

*“Saber observar, implica confrontar indícios com a experiência anterior para os poder interpretar.”*

Carmo e Ferreira (ibidem, p. 95)

Segundo Quivy e Campenhoudt (ibidem, p. 155) a observação “engloba o conjunto de acções através das quais o modelo de análise (constituído por hipóteses e por conceitos) é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis”.

Carmo e Ferreira (ibidem, p. 97) descrevem o acto de observar como “seleccionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão”.

Os mesmos autores afirmam que, no treino da observação, o investigador/observador deve ter a capacidade de se distanciar do objecto (ou situação) a observar mesmo que entre um e outro se encontrem similaridades culturais. Simultaneamente, deve o observador possuir a “capacidade para interpretar um dado comportamento à luz da diversidade cultural” (p.97).

Num guião de observação deverão estar incluídos indicadores que nos ajudem a filtrar a informação para que se evite o risco de compilar informação desnecessária.

O investigador pode optar por realizar uma observação não participante que, de acordo com Carmo e Ferreira (ibidem, p. 106), acontece quando “o observador não interage de forma alguma com o objecto de estudo no momento em que realiza a observação”.

Segundo os mesmos autores esta técnica “reduz substancialmente a interferência do observador no observado; permite o uso de instrumentos de registo sem influenciar o grupo – alvo e possibilita um grande controlo das variáveis a observar.”

Se o investigador “participa na vida da população observada” (Carmo e Ferreira, *ibidem*, p. 107) estamos perante uma observação participada. O recurso a esta técnica apresenta, segundo aqueles autores, como principal vantagem “ a possibilidade de entender profundamente o estilo de vida de uma população e de adquirir um conhecimento integrado da sua cultura”.

Posteriormente à construção dos objectos de observação, o investigador, porque vai observar, passa a mover-se num “espaço” onde terá acesso a informações que provavelmente não sendo do domínio público poderão revestir-se de algum grau de fragilidade para quem é observado. Terá, assim o observador/investigador, que garantir que serão respeitadas as regras de controlo da informação. A construção de um clima de abertura e de confiança reveste-se de vital importância para que não surjam incompatibilidades e constrangimentos que, provavelmente, inviabilizarão qualquer trabalho de investigação.

Foi neste sentido que, só após contacto e anuência dos dois professores que se dispuseram a participar neste estudo (Professor André e Professora Ana – nomes fictícios), foi realizada a observação que teve lugar nas suas salas de aula. Estava previsto que a observação em contexto decorresse em dois dias em cada uma delas bem como a observação das respectivas assembleias de turma. Por motivos alheios ao investigador, um dos professores foi só observado durante um dia.

Para a observação em sala de aula foi construído um guião (Anexos H e I) e onde foram registadas as estratégias e interações entre os alunos e com o professor. A observação das Assembleias de Turma foi feita de forma o mais pormenorizada possível. No quadro 4 apresenta-se o calendário das observações.

Escola	Dia	Hora	Situação observada
JI *	2 de Junho de 06	12h às 13h	Assembleia de Turma
JI	5 de Junho de 06	9h às 12h	Actividades em sala de aula - trabalho individual; trabalho a par
V	6 de Junho de 06	9h às 15h e 30 min	Actividades em sala de aula - trabalho individual; trabalho a par
V	7 de Junho de 06	9h às 15h e 30 min	Actividades em sala de aula - trabalho individual; trabalho a par
V	9 de Junho	14h e 30min às 15h e 30min	Assembleia de Turma
JI	13 de Junho	---	Não realizada

Quadro 4- Calendário das observações

### 3 - Apresentação e Análise dos Dados

Como já foi referido, este estudo é de natureza quantitativa – qualitativa, sendo a vertente quantitativa baseada em dados recolhidos através de um questionário e a vertente qualitativa concretizada através da recolha de dados por entrevistas e observação. Os resultados da análise dos dados obtidos através do questionário foram depois confrontados com os obtidos através das entrevistas e das observações. Estas e as observações, lembre-se, tinham como objectivo clarificar as opiniões expressas nos questionários e aprofundar a tendência geral dos resultados obtidos.

A análise dos dados seguiu, assim, um processo cumulativo, a partir da análise dos dados do questionário. Este constituiu o vector principal deste processo. Da conjugação das etapas de recolha e análise referidas, emergiram conclusões parciais acerca das questões em análise, apresentadas em síntese no final de cada secção. As evidências

---

\* Esta turma cumpre o horário duplo da manhã

mais relevantes foram sendo iluminadas pela literatura no sentido da consolidação e/ou contestação.

As conclusões deste estudo são apresentadas enquanto síntese das sínteses.

Em termos mais concretos, os resultados da investigação surgiram, assim, da análise articulada dos dados dos questionários e do conteúdo dos discursos dos entrevistados e dos dados das observações. As categorias mais relevantes do questionário orientaram a condução das entrevistas.

A transcrição integral das entrevistas (Anexos D e F), foi entregue aos professores entrevistados para que a lessem, confirmassem ou questionassem o seu conteúdo. Só então foi realizada a análise de conteúdo da mesma. Neste processo, foram identificadas categorias, posteriormente codificadas, e criadas subcategorias que permitiram um levantamento de indicadores. Após este processo, foi construído um quadro síntese com as diversas unidades de registo (Anexo G). Este contém as transcrições, com as respectivas categorias e subcategorias originadas pela análise do discurso produzido.

No culminar deste processo foi elaborado um texto que se propunha resumir e relacionar as conclusões obtidas.

A análise de conteúdo e cruzamento dos dados recolhidos, quer através dos questionários quer das entrevistas, assumiu, respectivamente, a forma estatística e a de um registo descritivo interpretativo.

Recorreu-se também à observação, com o objectivo de descrever práticas educativas e relacioná-las com as concepções expressas nos seus discursos e perceber o modo como os professores lidam com a partilha de conhecimento em contextos de diversidade. Os dados obtidos através da observação serviram, essencialmente, para identificar de que forma os discursos de carácter educacionalista se reflectem nos modos de acção dos professores.

#### **4 - Validade e Fiabilidade**

A validade interna foi assegurada pelo envolvimento dos participantes em todas as fases de investigação, pela verificação de que os dados obtidos estavam de acordo com o que fora dito. Foram utilizadas diversas técnicas de recolha de dados e etapas sequenciadas do estudo: questionário e análise; entrevista e análise; observação.

#### **5 – Procedimentos**

A comunicação com os órgãos de gestão dos dois agrupamentos foi feita através de ofício. Nele, era explicada a natureza do estudo e solicitada a devida autorização de acesso com vista ao seu desenvolvimento nas respectivas Escolas, (Anexo J). Foi também solicitado a respectiva autorização junto dos Coordenadores de cada um dos estabelecimentos envolvidos no estudo, Assegurou-se, ainda, a anuência dos professores das respectivas Escolas.

Foram entregues os questionários aos professores e recolhidos uma semana mais tarde. Na fase posterior à análise e reflexão dos dados recolhidos por questionário foram construídos os guiões das entrevistas.

Estas entrevistas com duração aproximada de 60 min foram gravadas, decorreram no ambiente apropriado contando unicamente com a presença do entrevistado e do investigador. As fases seguintes consistiram na análise dos dados recolhidos na entrevista, no cruzamento dos elementos da análise com os dados obtidos no questionário e na realização das observações, dando-se posteriormente início à redacção deste relatório.

## 6 - Clarificação de Termos

Nesta secção são definidos alguns termos que surgirão referidos ao longo do estudo.

- *Aprendizagem Cooperativa* – Estratégia de aprendizagem em que as crianças podem trabalhar em conjunto em pequenos grupos heterogéneos para maximizar a sua própria aprendizagem e a dos outros reforçando as suas capacidades de comunicação e de cooperação.
- *Auto-estima* – Conjunto de atitudes e sentimentos positivos e/ou negativos de um indivíduo acerca de si próprio. Trata-se da avaliação que a pessoa faz da sua auto-imagem. (Smith, 1975,p.146) citado em Cardoso (1992, p.7)
- *Competência* – Embora não seja consensual a definição do conceito, Perrenoud (1999) define-a como “uma capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos mas sem se limitar a eles” (p.7).
- *Concepções* – Thompson (1982) define o termo como o conjunto das crenças preferências e perspectivas manifestadas pelos professores, incluindo os conceitos formados acerca dos conteúdos e do seu ensino. Já Ponte (1992, p.196) considera-as como um “pano de fundo organizador dos conceitos” um género de filtros e “mini-teorias” que permitem dar sentido à interpretação dos fenómenos e à actuação dos indivíduos. Por seu turno, Bush (1982) afirma que “as crenças e as atitudes sobre a educação constituem uma forte base para a tomada de decisões.” (p.182). Guimarães (1988 p.20), refere-se a este conceito, reforçando a relação existente entre concepções e práticas:

(...) podemos definir compreensivamente concepção, ou sistema conceptual do professor, como um esquema teórico, mais ou menos consciente, mais ou menos explícito, mais ou menos consistente, que o professor possui, que lhe permite interpretar o que se lhe apresenta ao seu espírito, e que, de alguma maneira, o predispõe e influencia a sua acção em relação a isso.

- *Currículo* – Consiste, de acordo com Roldão (1999, p. 23) “num conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende e espera que a escola promova e garanta a todos os cidadãos.” Isto é “o que se pretende que o aluno aprenda, adquira e interiorize ao longo da sua passagem pelo sistema educativo e a escolha e aplicação dos meios para o conseguir” (Roldão, ibidem, p. 41). Na lógica docente, no entanto, é com frequência associado a disciplinas ou a um programa.
- *Currículo enunciado ou formal* – Esta perspectiva tem a ver com uma prática docente muito assente na execução de um programa nacional ou seja num currículo definido ao nível central (ministério) consubstanciado em programas nacionais e reproduzido fielmente pelo professor. Existem, de acordo com investigações realizadas, várias conceptualizações sobre currículo, mas basicamente poder-se-á afirmar que se trata de uma construção social resultante de necessidades sociais (Roldão, ibidem).
- *Currículo implementado* – Tendo como base o currículo enunciado, o currículo implementado constitui-se naquilo que o professor utiliza face ao modo como organiza as suas acções de aprendizagens adequadas ao contexto da turma. Segundo Roldão (ibidem, p. 29) “implica gerir conteúdos, extensão, metodologias, prioridades, projectos integradores para a situação única de cada escola”.
- *Controlo* – Enquanto estratégia de sobrevivência é o processo que permite lidar com sucesso as situações ou incidentes que perturbam “a paz do professor ou o estabelecimento do seu poder numa situação antes que ele ocorra” (Woods, 1987, p.51)
- *Direitos Humanos das Crianças* – Todas as crianças têm direito à educação de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, Art. 26, parágrafo 2, adoptado pela Assembleia-geral das Nações Unidas em Dezembro de 1948 “A Educação deve ser dirigida para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e para desenvolver o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. O que

promove a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações, grupos étnicos e religiosos e ajuda as actividades das Nações Unidas pela manutenção da paz. Isto exprime claramente que as crianças têm o direito à Educação e que devem ser educadas para se formarem cidadãos e construtores de um mundo livre e tolerante.”

- *Cultura* – Tradicionalmente a cultura é entendida como “conjunto de características materiais e espirituais (...) atribuídas a grupo de pessoas que as mantêm e transmitem de modo semelhante de geração em geração” (Cardoso, 1998, p. 23). Mas que em contextos de crescente diversidade deve ser entendida como “ o produto de elaboração constante, participada por comunidades de diversas origens em que são cada vez mais relevantes os seus contributos, para novas configurações culturais” (Cardoso, 2005,p.19)

- *Diversidade* – Neste trabalho foram considerados diversos factores que podem ser caracterizadores da diversidade em contexto escolar. Estes foram agrupados em factores relacionadas com a sua identidade, a que chamámos de factores identitários. Considerámos nestes a *Idade, o Género, Línguas / dialectos, a Origem Cultural e/ou étnica, social, religiosa e nacional* e também os *Alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)*.

- *Educação Multicultural* – Envolve aprender a reconhecer, compreender e apreciar todos os grupos culturais - qualquer que seja a sua base: (...) étnica, linguística, sexual ou outra - e desenvolver competências com o objectivo de ensinar diferentes grupos de alunos ( Winitzky,1995, pp. 174 - 175).

Segundo Carrington e Short (1989) citados em Cardoso (2005, p.11) o termo aponta para uma definição consonante. Para estes autores significa

o conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível do sistema, de escola e de classe, que expressem a diversidade de culturas e estilos de vida e visem promover a compreensão, o respeito e a interdependência democrática entre os alunos de diversas origens étnico-culturais (...) sociais e

outras e eliminar formas de discriminação e opressão, quer individuais quer institucionais.

- *Estereótipos* – Representação social de um grupo ou cultura generalizada a um outro grupo que possui determinadas características exteriores (tom de pele) ou grupo de pertença (por exemplo: origem social, religião, nacionalidade) sem ter em conta as características individuais de cada um. A construção desta representação é baseada em “argumentos não comprovados” (Cardoso, 1998, p. 25). Estes estereótipos podem ser de ordem positiva ou de ordem negativa.
- *Estratégias de Sobrevivência* – São formas utilizadas pelos professores como meio de atingir determinados objectivos de adaptação aos constrangimentos, (Woods, 1987), gerados em exercício da sua acção em contexto de sala de aula. As estratégias de sobrevivência prendem-se com as actuações dos professores na sala de aula, que lhes permitem o controlo da situação.
- *Grupo Étnico* – Grupo de indivíduos pertencentes a uma determinada cultura que, no contexto de uma sociedade, são vistos e se vêem a si próprios como culturalmente diferentes e que são assim caracterizados por factores físicos (cor de pele, por exemplo), formas de vestir, ou por outros aspectos menos visíveis (língua, religião) (Cardoso (2005, p.23)
- *Interdependência Positiva* – No quadro da Aprendizagem Cooperativa, considera-se a interdependência positiva, enquanto processo de “ aprender e ajudar os outros na aprendizagem” (Leitão, 2006,p.52) estando este conceito intimamente ligado ao pressuposto de que, independentemente das suas competências e saberes, todos os alunos numa coordenação de esforços contribuem para o sucesso do grupo.

- *Liderança Partilhada* – A liderança é feita em igual medida pelos alunos que compõem o grupo e as responsabilidades na execução do trabalho são necessariamente partilhadas.
- *Minoria Étnica* – Grupo inserido numa sociedade a quem, independentemente do seu número de membros, é atribuído um estatuto social de inferioridade e de menor poder e com consequências ao nível do menor acesso aos “valores e bens estimáveis dessa Sociedade (educação, saúde, habitação, participação política” (Cardoso, ibidem, p. 23)
- *Percepção* – Constitui a forma como as pessoas explicam o seu comportamento e a dos outros. Segundo Heider (1994) citado em Sousa (2002,p.161) “o percipiente, utilizando um procedimento do tipo “experimental”, procura as razões que motivaram o comportamento ou determinado efeito social, questionando-se sobre as capacidades pessoais e intenções do actor, o contexto específico em que a acção se desenrolou (...)”
- *Perspectivas* – De acordo com Hammersley, citado em Cardoso, (1997), as perspectivas correspondem a uma matriz de pressupostos através da qual um sujeito dá sentido ao seu mundo e define técnicas e procedimentos para lidar com esse mundo.
- *Trabalho de Projecto* – Modalidade de trabalho que decorre de interesse ou de um problema sentido por um grupo de alunos. Este segue uma planificação prévia, que nomeadamente, contempla os tempos destinados à pesquisa e apresentação, a forma de investigação e a distribuição de tarefas dentro do seio do grupo..



## PARTE II: REVISÃO DA LITERATURA

### CAPÍTULO 1 – A DIVERSIDADE EM CONTEXTOS SOCIAIS E EDUCATIVOS

Neste capítulo será feita uma revisão de literatura acerca da temática da diversidade étnica, social e cultural e do impacto que estes e outros factores, tais como o género e a língua, têm no contexto escolar.

#### 1- Factores de Diversidade

##### *1.1 - A Ideia de Diversidade Étnica, Social e Cultural*

Uma etnia é um grupo que cultiva diferenças baseadas na descendência comum e que quer ver tais diferenças reconhecidas na Sociedade em que vive. A identidade étnica baseia-se na crença existente entre os seus membros de que a natureza da sua ascendência comum exige ou justifica a sua junção e que seria mais fácil se a maioria reconhecesse e respeitasse essa mesma crença.

Tendencialmente, a pertença a um determinado grupo étnico surge associado a um estatuto social, geralmente baixo e a uma cultura que lhe é própria. Como Winitzky (ibidem, p. 150) afirma “ Como em qualquer grupo cultural, as pessoas de estatutos socioeconómicos diferentes agem de acordo com as suas sub culturas”. É esta realidade que muitas vezes é subvalorizada na escola.

## *1.2 - A Escola Face à Diversidade Étnica, Cultural e Social*

A Escola, sendo um espaço onde coexistem diversas culturas e etnias, fruto das migrações e desenvolvimento da escola de massas, persiste em reproduzir algumas desigualdades da Sociedade, embora isto não seja conscientemente assumido pelos seus actores.

De acordo com Goodland, (1984); Oakes (1985); Rosebaum, (1976), citados por Winitzky, (ibidem, p.145), podem identificar-se alguns “efeitos prejudiciais do encaminhamento na sala de aula e na aprendizagem dos alunos pertencentes a grupos étnicos”. O nível de exigência em turmas com alunos que apresentem capacidades inferiores é mais baixo, sendo maior o enfoque “na memorização de factos e de competências básicas” (Winitzky, ibidem, p.145). Em turmas de nível mais elevado, a preponderância situa-se no “pensamento crítico e na resolução de problemas”. (Winitzky, ibidem, p.145)

De acordo com a perspectiva de Bernstein a propósito da reprodução dos códigos linguísticos dominantes da Escola, sobretudo no que diz respeito às desigualdades de acesso à linguagem formal e ao seu código elaborado e de como isto influencia os diferentes desempenhos escolares, Bourdieu e Passeron (1978) apresentam “a teoria da reprodução social” segundo a qual, as instituições, nomeadamente a Escola, tendem a transmitir e reproduzir “as relações de força e das relações simbólicas entre as classes” (ibidem, p. 327) os seus valores, convicções morais, sociais e políticas. Afirmam estes autores que “a autonomia relativa do sistema de ensino mascara o serviço que ele presta na perpetuação das relações de classe”. (ibidem, p.265)

Neste processo, a Escola, não é, por isso, uma entidade neutra e igualitária como muitas vezes se afirma. Assim sendo, ela tende a reproduzir as desigualdades em função

dos “capitais culturais” trazidos pelos alunos. E esses “capitais culturais” são tanto mais valorizados quanto mais elevada a classe social a que pertencem os alunos. Bourdieu (1979,p. 110) afirma que “os indivíduos não se movimentam no espaço social de uma forma casual, parcialmente porque estão submetidos às forças que estruturam esse espaço (por exemplo através dos mecanismos de eliminação e canalização)”. Este processo de eliminação e selecção social presente na Escola estabelece-se a partir de relações sociais de quem domina e de quem é dominado. Bourdieu (ibidem) explica este processo pelo qual a classe dominante impõe a sua cultura à classe dominada. A cultura é uma construção que visa a manutenção, perpetuação e reprodução dos valores e ideais que defende. Esta imposição da cultura dominante, vai assim, perpetuar os papéis sociais e expectativas colectivas. A Escola reforça as características da cultura, gostos, comportamentos, desempenhos, competências linguísticas dominantes e condiciona, inevitavelmente, o sucesso ou o insucesso de acordo com cada criança. Também aqui, a pertença a uma determinada classe social influencia o seu desempenho. As crianças socialmente favorecidas terão uma maior aproximação àquilo que lhes é pedido em termos de aquisição de saberes, enquanto que os alunos provenientes de classes socialmente mais desfavorecidas se encontrarão perante um conjunto de normas com as quais não têm quaisquer afinidades, reflectindo-se isto, no seu comportamento, adaptação e desempenho. Os primeiros, como afirma Pardal (1991. p.17)

assimilam na Escola algo que constitui para si uma “herança”, enquanto que os outros, algo que não é seu e que, para ser conseguido, exige muito esforço; para os últimos, a cultura escolar representa uma conquista dura, um empreendimento de “aculturação” e, de certa maneira, uma reeducação.

Gay, (1974) referenciado por Winitzky (ibidem), afirma que “os alunos pertencentes a minorias étnicas respondem a menos perguntas e recebem muito menos elogios e encorajamento” (p.145).

Decorrente destas situações parece poder afirmar-se que a pertença a um grupo étnico, provavelmente condicionado por estereótipos e pelas expectativas do docente, pode condicionar o futuro escolar. A este propósito, Cardoso (2005, p. 34) afirma que “o percurso escolar dos alunos pertencentes a minorias étnicas é, em geral, mais difícil e desvantajoso do que o percurso escolar dos alunos pertencentes à cultura dominante.” Considera o mesmo autor (ibidem) que o contexto familiar, as desvantagens socioeconómicas, a língua usada na escola, entre outros condicionalismos, podem constituir-se como obstáculos ao sucesso dos alunos pertencentes a minorias.

A investigação e as estatísticas oficiais indicam que é entre os alunos provenientes de classes social e economicamente mais desfavorecidas, que o insucesso e/ou abandono é mais preocupante. Terão estes alunos o seu percurso escolar (de insucesso) já pré determinado? Estarão socialmente destinadas ao insucesso?

Entre as suas causas são apontadas a falta de hábitos que trazem para a Escola e a ausência de experiências vivenciais valorizadas socialmente. Factores que caracterizam o indivíduo em termos da sua identidade como Origem Cultural e/ou Étnica, Origem Social, Religiosa ou Nacional podem ser determinantes no diagnóstico que os professores fazem dos alunos e no impacto que estes factores têm no seu progresso escolar.

O sentimento de exclusão sentido pelos alunos que não pertencem à cultura dominante, juntam-se outros que irão diminuir a sua auto - estima : a não valorização do seu capital cultural, dos seus interesses, da suas mais - valias , em suma daquilo que o identifica como individuo. Estes sentimentos serão ingredientes para que o aluno se sinta desmotivado, sem vontade de aprender e predestinado ao abandono escolar.

As causas deste insucesso tendem a ser imputadas ao aluno e ao seu contexto familiar, cultural e social de origem. Para a Escola, ele não cumpre os pré-requisitos para cumprir as exigências da aprendizagem devido ao fosso que existe entre a cultura da Escola e a sua própria cultura. A Escola precisa de ser ela a diminuir esse fosso e não o aluno a aproximar-se de uma cultura que desconhece. É a Escola que desvaloriza a cultura da criança.

### *1.3 - Diversidade Linguística*

A língua, segundo Potter (1960), é de entre os factores que dividem a humanidade, o mais facilmente identificável. Para este autor, a língua, no contexto linguístico, corresponde “a um sistema de símbolos vocais arbitrários e convencionais por meio dos quais as pessoas comunicam umas com as outras” (p.223). Para Bloomfield referenciado em Chomsky (1994) a língua “ é a totalidade dos enunciados que podem ser produzidos numa comunidade linguística considerada homogénea” (p.36)

A língua não pode ser descurada como um factor determinante do sucesso ou insucesso. É através da língua que se comunica, se estabelecem laços, se realizam as aprendizagens. Frequentemente são diagnosticadas dificuldades cognitivas a minorias linguísticas embora o que possa estar em causa é a forma de melhor ensinar essas crianças adequando as práticas às suas necessidades e especificidades. Sem ferramentas linguísticas, dificilmente se produz conhecimento. Embora estes alunos possuam a capacidade de comunicar informalmente, esse capital não é suficiente para corresponder às exigências do currículo institucional. Não dominando a língua usada na escola, para além do insucesso nas aprendizagens, outros “ efeitos marginais” (Cardoso, 2005, p.35) podem ter impactos negativos na auto-estima e nas inter-relações que se estabelecem entre os seus membros.

O estatuto atribuído à língua em presença é directamente proporcional à sua valorização na Escola. Este estatuto está fortemente enraizado na representação social sobre as comunidades que a utilizam. Segundo o mesmo autor “ se a língua materna dos alunos é por exemplo inglês, francês ou alemão é assumido como óbvia a necessidade de aprenderem português.” Mas no caso de os alunos falarem uma língua vista como de baixo estatuto (por exemplo, Crioulo) estes são vistos como utilizadores da língua portuguesa com deficiências ao nível da escrita e da fala.

Assim, e destacando dentro da competência comunicativa a componente socio-cultural, o conhecimento e apropriação das regras sociais e normas de interacção entre os indivíduos e as instituições, seria legítimo que as "regras sociais", as "normas de interacção" que na Escola são veiculadas, através dos manuais e pelo discurso do professor, fossem as mesmas que a criança pratica em casa, com a sua família. No entanto, sabemos que existem diferenças entre as culturas em presença e que uma exerce sobre a outra determinadas pressões que obrigam a adaptações de carácter psicológico que a criança tem de fazer.

Com efeito, com a entrada da criança pertencente a culturas minoritárias na escola, os valores e as aquisições que traz tendem a ser desvalorizados e são muitas vezes contrariados pela nova realidade que lhe é imposta.

Associada à questão da comunicação em contexto escolar, Bernstein (1980) refere-se à existência de dois tipos específicos de códigos: o código elaborado e o código restrito. O primeiro tende a impor-se como dominante. Este domínio é também visível na Escola, como se pode ler nas palavras de Bernstein em entrevista a Oliveira (1980, p.21):

o que o professor está tratando de transmitir através das suas perguntas, das suas explicações, isso é um código e o código que está transmitindo é um código elaborado. O professor está, de facto, dirigindo a atenção da criança para certos significados e certos princípios, que são seleccionados pelas classes mais altas: o código Escolar é sempre, neste sentido, um código elaborado. (...) a Escola constrói

discursos aos quais as crianças de classes baixas não podem aceder. Esses discursos só são acessíveis para aquelas crianças para as quais foram de facto elaborados (...) Significa isto que as crianças de classes mais baixas estão excluídas pelo código Escolar, são discriminadas e afastadas pelo código Escolar.

Os utilizadores do código restrito, geralmente utilizado pelas classes mais baixas, encontram-se numa situação de desvantagem uma vez que não encontram semelhanças entre o código familiar e o código escolar. Bernstein (ibidem, p. 22), afirma ainda,

Num momento determinado a criança vai à Escola; e quando o faz, encontra uma diferenciação relativamente à sua casa em todas as coisas. Para todas as crianças existem um processo de descontextualização (...) mas, certas crianças, descontextualizam-se mais do que outras e algumas vezes a descontextualização é tão total que nada da Escola se parece com a sua casa.

As expectativas negativas em relação às minorias linguísticas poderão levar o professor a prever dificuldades no processo de aprendizagem. Também, segundo Cardoso (2005, p.22) em alguns sectores “subiste a ideia de que os alunos pertencentes a certos grupos são menos inteligentes ou menos capazes academicamente e que as suas culturas e certas práticas a elas inerentes, são inferiores”.

#### *1.4 - O Género como Factor de Diversidade*

Os professores inquiridos neste estudo desvalorizam o *Género* como factor de impacto na diversidade como adiante é comprovado. Provavelmente, fazem-no conscientes de que a sua valorização poderia indicar uma colagem aos estereótipos socialmente construídos no que diz respeito ao papel social do masculino e do feminino.

Actualmente e de uma forma geral, apesar de não ser fácil a identificação de todas as causas para tal facto, as raparigas têm melhores desempenhos escolares do que os rapazes. A socialização a que as mulheres estão sujeitas (“menina bem comportada”, “sossegada” e “introvertida”) tendem a aproximá-las com mais facilidade ao que a Escola espera que seja o bom comportamento e o bom desempenho. Ajustam-se mais

facilmente à cultura da Escola, pelo seu trabalho dedicado e conduta dentro das normas da sala de aula. Pelo contrário, a socialização mais “masculinizada”, mais “extrovertida” e conseqüentemente “menos bem, comportada” dos rapazes faz com que um maior número escape de alguma maneira à imagem do “aluno ideal”.

As posturas diferenciadas entre rapazes e raparigas na sala de aula remetem para as diferentes disposições perante a Escola definidas por Bourdieu (ibidem), no âmbito do conceito de *habitus* (interiorização da cultura e esquemas classificatórios de pensar, agir por todos os membros). A dicotomia existente entre a socialização das raparigas e a socialização dos rapazes leva a que, por parte delas, haja uma maior preocupação com a apresentação e formalidade.

Segundo Baudalet e Estabelet, (1992,p. 154) “os rapazes aprendem a não levar muito a sério as regras escolares, adquirindo uma auto – confiança”.

Não cabendo aqui debater o papel que a Escola pode ter no esbater das diferenças/ desigualdades/ (socialmente construídas) entre os géneros, nem como ela reproduz o domínio de um sexo sobre outro, importa afirmar que ela não pode ser um território cego e alheio a este aspecto e que, nesta diversidade, pode também estar a razão de muito sucesso ou insucesso.

## **2 - A Diversidade em Contexto Escolar. De que falamos?**

Um dos princípios fundamentais que se encontram na génese das leis educativas de muitos países é o direito de acesso à Escola. Perante a heterogeneidade do público escolar, a questão que se coloca é: Como dar resposta às expectativas e direitos perante a diversidade no domínio da educação? Esta, presente numa turma, torna árduo o processo de delinear um trajecto de actuação. Na realidade, como defende Zabalza

(1999, p. 105), a presença de forte diversidade na Escola/ turma pode gerar processos de “segregação e de exclusão”.

Na Escola onde, genuinamente, se pretende dar resposta a esta diversidade, seja ela de carácter identitário, comportamental ou de desempenho, são postas em prática estratégias que visam promover o máximo desenvolvimento que os sujeitos são capazes de alcançar. Não se pode aceitar que os indivíduos se auto – excluam ou sejam excluídos por características que lhes são inerentes (a sua identidade, pertença a um determinado grupo cultural, social ou étnico, as suas capacidades cognitivas, as suas fragilidades). A Escola não se deve demitir de procurar soluções para não provocar, ela mesmo, mais exclusão que, tendencialmente, se reproduz socialmente. (Bordieu e Passeron, 1978)

Zabalza (ibidem pp. 106-107) caracteriza a diversidade como apresentando vários níveis correspondendo cada um deles a diferentes respostas. Segundo o autor, o *primeiro nível* de diversidade é fruto “da heterogeneidade normal e positiva” do grupo. Esta heterogeneidade resulta dos interesses variados, qualidades ou “disposições de diversos tipos”. Neste caso, as respostas à diversidade encontram eco no recurso a sistemas de opcionalidade no processo de aprendizagem.

Um *segundo nível* de diversidade resulta do facto de coexistirem diferenças marcantes ao nível do desenvolvimento e desempenho escolar que se acumulam e se agravam à medida que a escolaridade avança. É neste cenário que é possível ao professor identificar clivagens de desempenho entre os grupos de alunos que lhe dificultarão o trabalho ao nível do currículo formal ou enunciado. O recurso a estratégias remediativas (actividades de recuperação, apoio sócio-educativo, por exemplo) é, habitualmente, a resposta encontrada para colmatar esta diversidade ao nível do desempenho escolar.

Num *terceiro nível* de diversidade Zabalza (ibidem) afirma ainda que, o processo de inclusão de alunos com graves deficiências ao nível das competências básicas (conhecimentos linguísticos e matemáticos) acarreta dificuldades de adaptação escolar, de comportamento e constrangimentos nas inter-relações e progressão nas aprendizagens.

O *quarto nível* de diversidade é definido pelo conjunto de alunos com deficiência ou Necessidades Educativas Especiais em condições de se integrarem na dinâmica de turma, (quando a Escola é de facto inclusiva). A inclusão destas crianças tem como grande meta o “enriquecimento de eles mesmo e dos outros com a sua presença e convivência”.(Zabalza (ibidem, p.107). Este tipo de diversidade implica o recurso a sistemas específicos de apoio de nível mais especializado.

Neste ponto será importante reter que o enfoque que é dado à diversidade faz crescer a sensibilidade em relação ao “*outro*” e às suas necessidades. A Escola que se deseja deverá ter a sensibilidade e o saber para não punir duplamente aqueles que trazem consigo um historial de reprodução marginalizadora de várias ordens (familiar, escolar, etc.).

Em conclusão, é inegável o carácter cada vez mais diversificado do público das nossas Escolas. E então, o que fazer?

Grave-Resendes e Soares (2002, p.21) afirmam que

uma Escola caracterizada pelo elevado grau de diversidade sócio - cultural, cognitiva e linguística, em que as motivações, os interesses e as capacidades de aprendizagem dos alunos são muito diferentes, deverá criar condições para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas, por forma a adequá-las às necessidades de cada aluno procurando proporcionar, com equidade, o direito ao sucesso na Educação Escolar.

A afluência massiva à Escola implica que nela convergem diferentes realidades sociais, culturais, étnicas ou outras. Esta realidade, relativamente recente, rompe com a tradição que impedia as classes sociais mais baixas de aceder à Educação para além da

escolaridade elementar. No pólo oposto, à classe mais alta era dado o privilégio de aceder aos graus de educação mais elevado contribuindo assim, tanto uma como outra situação para a reprodução do estatuto da sua classe social. Neste processo de junção de diferentes classes sociais, grupos étnicos e culturais na Escola, surgiram novos problemas. Entre eles, a persistência do fracasso escolar massivo e sistemático de crianças e jovens pertencentes, principalmente às classes populares (classe operária, campesinato, trabalhadores manuais não qualificados.) e a determinados grupos étnicos (Gomes, 1987, p.36). Como consequência, os professores são confrontados com novos contextos sociais e culturalmente heterogêneos onde “ estabelecem relações diferenciadas com os diversos segmentos sociais de pertença de estudantes, influenciando positiva ou negativamente a carreira escolar dos jovens com quem trabalham” (Gomes, *ibidem*).

Parece poder estabelecer-se uma correlação entre os factores de identidade que tendencialmente se condicionam mutuamente: a pertença a um grupo étnico influencia a sua cultura, a sua língua que, muitas vezes, está associada às classes sociais mais baixas. Este capital social e cultural reflecte-se nas suas prestações escolares, geralmente deficitárias. O mesmo não sucede em classes sociais mais elevadas, detentoras da cultura considerada dominante onde o sucesso e acesso a novos patamares de escolarização são uma realidade.

Este ciclo tem sido difícil de quebrar, devido, em parte, ao papel que a Escola tem assumido na sua reprodução.

### **3 - Vantagens da Diversidade**

A diversidade que coexiste em contextos escolares pode implicar, segundo Díaz-Aguado (1995, p.165) “importantes vantagens educativas para todos os alunos”. Sendo de prever que em turmas com significativa diversidade possam surgir conflitos, estes podem constituir uma mais valia, não só porque é um desafio a resolver, mas também porque constitui uma excelente “oportunidade para aprender a ser tolerante numa Sociedade cada vez mais heterogénea e conflituosa, por outras palavras, em contextos mais homogéneos há menos conflitos mas também menos oportunidades para aprender a resolvê-los”. (ibidem, p.166).

Segundo Blatt y Kohlberg, (1975); Doise Y Mogny (1983) e Berkowitz, (1985) referenciados por Díaz- Aguado (ibidem) para além do desenvolvimento da capacidade de resolver conflitos e da tolerância, consideram que estes contextos proporcionam oportunidades de se atingirem objectivos educativos de grande importância, nomeadamente “o desenvolvimento da autonomia, a compreensão dos direitos humanos e a capacidade de colocar-se no papel do outro (Role play)”.

## **CAPÍTULO 2 – A PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE OPORTUNIDADES**

### **1 - (Des) Igualdade de Oportunidades**

Não teria sentido falar de Educação na diversidade sem considerar, com algum cuidado, o seu principal objectivo: a oferta de oportunidades educativas para todas as crianças independentemente da sua origem étnica e social, género ou outra. No entanto, é ilusório afirmar que todos têm igualdade de oportunidades educativas sem, simultaneamente, ter em conta factores que dentro e fora do sistema educativo podem ser inibidores da realização dessa igualdade.

Com efeito, a Escola e os professores encontraram sempre limites, internos e externos ao sistema, à sua acção em favor da igualdade de oportunidades educativas. É fundamental que os professores estejam cientes da importância do seu papel nesta tarefa e que façam uso da autonomia de que dispõem para criar condições mais favoráveis para as aprendizagens de todas as crianças.

De que se fala então quando se refere a igualdade de oportunidades educativas? De acordo com Cardoso (2005) o termo pode ter diferentes significados consoante nos referimos

- ao nível legal;
- ao acesso ao sistema educativo;
- às condições durante esse acesso;
- às qualificações académicas e acesso ao mercado de trabalho

O mesmo autor (*ibidem*, pp. 15 - 16) define cada uma dessas dimensões: ao nível legislativo afirma que “igualdade de oportunidades significa que perante a lei, (constituição, lei de bases do sistema educativo), todos os indivíduos,

independentemente das suas condições socio-económicas, étnicas ou culturais têm direito a ingressar e participar no sistema educativo e dele beneficiar.” Embora partindo deste princípio legal em que todos têm acesso à escola, segundo Cardoso (ibidem) “sabemos que nem todas as crianças têm igual acesso à Escola e que muitas não a concluem.” Durante a frequência no sistema educativo, a muitas crianças não lhes são dadas as condições que lhes permitem progredir nas aprendizagens, ou mesmo concluir a escolaridade com sucesso. Para o Cardoso (ibidem) “a realização da igualdade e acesso ao sistema educativo no sentido em que “todos vão à Escola” está longe da realização plena da igualdade de oportunidades educativas.” Sustenta esta afirmação, considerando que subsistem diferenças “quantitativas e qualitativas entre as Escolas e das condições económicas e sociais das famílias para apoiarem a escolarização dos seus filhos”. Considera também o cariz monocultural e etnocêntrico do currículo, em qualquer dos seus níveis (enunciado, implementado), a dificuldade dos professores em lidar com minorias, as suas expectativas, normalmente baixas, perante os desempenhos escolares e a falta de conhecimentos na educação multicultural, como factores condicionantes de uma efectiva promoção da igualdade de oportunidades.

No acesso ao mercado de trabalho, Cardoso (ibidem) considera que

o impacto comparativo das qualificações académicas equivalentes de estudantes dos diferentes grupos étnicos e sociais no prosseguimento de estudos e no acesso ao mercado de trabalho representa outro indicador de oportunidades em que uma vez mais as minorias saem em desvantagem.

## **2-Ensino Igualitário ou Igualdade de Oportunidades?**

Um ensino igual para todos, em que se faz o mesmo, ao mesmo tempo com alunos com características diferentes, não pode visar a igualdade de oportunidades. A diferença não poderá constituir argumento de discriminação. É no processo de aprendizagem, com a riqueza individual de cada um que é possível crescer e melhorar.

De acordo com Gardner (1985) citado em Grave-Resendes e Soares (ibidem, p. 15)

todos os seres humanos possuem pelo menos oito modos diferentes de conhecer o mundo: através da linguagem, da análise lógico matemática, da representação espacial, do pensamento musical, da expressão corporal, da compreensão dos outros e de si próprio e da capacidade de se relacionar com a natureza.

É neste pressuposto que o autor apoia a Teoria das Inteligências Múltiplas. Todo o indivíduo é possuidor de diferentes tipos de inteligência, embora umas surjam mais evidenciadas que outras. O quadro 5 resume as características de cada uma destas inteligências:

Inteligência	Características
Verbal / linguística	Capacidade de usar a língua materna ou estrangeira, falada ou escrita: compreensão da ordem e significado das palavras; a capacidade de convencer alguém; a capacidade de explicar, ensinar e aprender; o sentido do humor; a memorização e a capacidade de análise metalinguística.
Lógico matemática	Capacidade de compreender princípios de casualidade; o uso da linguagem abstracta e simbólica ; manipulação numérica; reconhecimento de padrões abstractos; o raciocínio indutivo e dedutivo; distinção de relações e conexões
Visual/ espacial	Capacidade de criar imagens mentais; visualização espacial de um objecto.
Musical / rítmica	Capacidade de pensar através da música; reconhecer, memorizar e manipular padrões tonais; reconhecimento da estrutura musical da estrutura musical, elaboração de esquemas para ouvir música; a sensibilidade dos sons, criação de melodias e ritmos; percepção das qualidades dos sons.
Corporal ou cinestética	Capacidade de usar todo o corpo para exprimir emoções, para fazer jogos e criar novos produtos; capacidades miméticas; a conexão corpo mente; o controlo dos movimentos pré - programados; Controlo dos movimentos voluntários.
Interpessoal	Capacidade de trabalhar em cooperação com os outros num grupo e de comunicação verbal e não verbal; aptidão para a percepção e distinção dos diferentes estados emocionais dos outros.
Intrapessoal	Capacidade de auto - reflexão e metacognição; conhecimento dos aspectos internos do ser humano como a percepção e expressão dos diferentes sentimentos.
Naturalista	Capacidade de reconhecer e classificar objectos naturais.

Quadro 5- Características das inteligências múltiplas Fonte: Grave-Resendes e Soares (ibidem, pp.15 - 17)

Esta teoria pressupõe que, sendo o indivíduo portador de inteligências múltiplas que o diferenciam do outro, um ensino uniforme não concorre para a criação de igualdade de oportunidades. Valorizando essencialmente a inteligência verbal e a lógico matemática, em detrimento de outras inteligências, a Escola tradicional exclui aqueles que não as possuem.

O professor deverá conhecer, assim, as capacidades cognitivas dos seus alunos. A este cabe decidir, gerir e planificar por forma a responder à diversidade que convive consigo porque “os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada aluno” (Grave-Resendes e Soares (ibidem, p.14) ou seja, a sua actuação deverá ser orientada pelo respeito da individualidade específica de cada aluno.

## **CAPÍTULO 3 – O PROFESSOR FACE À DIVERSIDADE**

### **1 - Expectativas dos Professores em Relação à Progressão dos Alunos ou o**

#### **Conceito de Profecia Auto-Realizável**

Os professores, por acção de uma cultura que consideram ser legítima, tendem a tecer perfis daquilo que consideram ser os “bons alunos” (Cardoso, 1998). Essa concepção de “alunos ideais” aproxima-os ou distanciam-nos dos referenciais do professor. Isto terá consequências nas expectativas do professor em relação aos alunos como Cardoso (ibidem, p.18) afirma

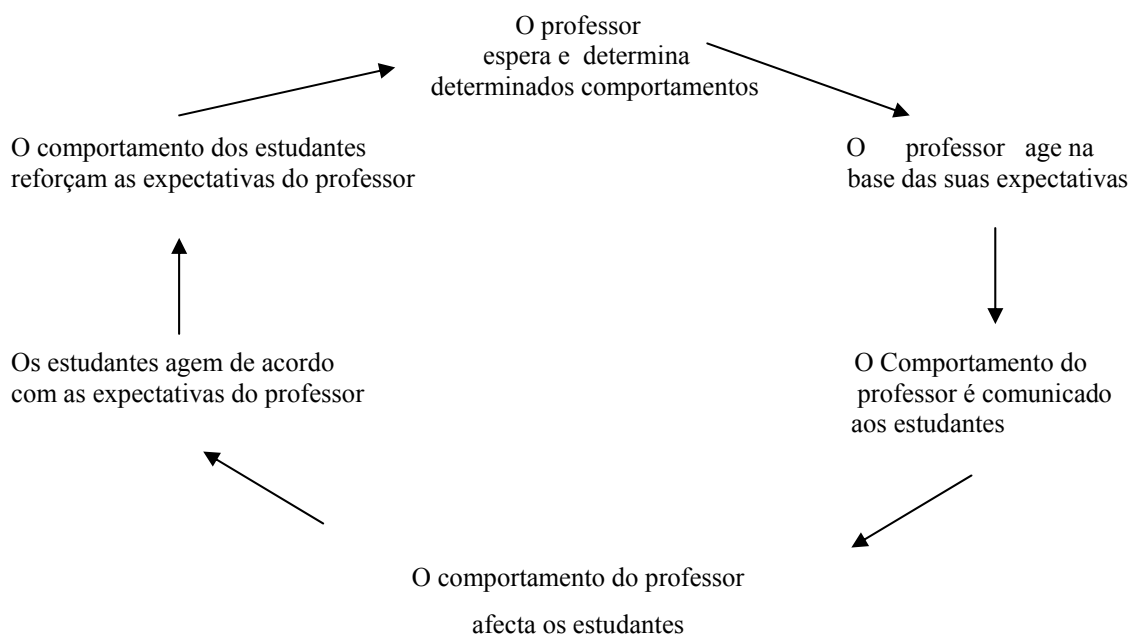
quanto mais distante uma criança estiver dessas referências, menores serão as expectativas do educador em relação às suas aprendizagens e, em consequência, menor será o seu esforço e dedicação em favor dessa criança, afectando as suas auto-estima e autoconfiança e, portanto, a sua motivação, promovendo-se, assim, o insucesso.

Ainda segundo o mesmo autor, estas expectativas geradas inicialmente tenderão para tratamentos diferenciados, ao nível do investimento do professor face a esses alunos. Isto terá como consequência, como afirma Cardoso (ibidem) “facilitar a concretização (para a integração/sucesso ou para inadaptação/insucesso) das suas “expectativas iniciais” e ao mesmo tempo “influenciar as concepções do aluno acerca das suas capacidades, afectando a sua motivação, colocando-o assim, na linha das expectativas iniciais do professor.”

O impacto das expectativas dos professores e, indirectamente dos alunos, nas aprendizagens tem sido objecto de diversos estudos. Entre eles o “Pigmaleão na sala de aula” ocupa um lugar pioneiro. Nesse estudo levado a cabo por Rosenthal e Jacobson (1968) é apresentado o conceito de profecia auto-realizável. No processo de investigação eram fornecidas aos professores informações sobre os alunos mais promissores. Estes alunos foram, no entanto, escolhidos aleatoriamente e as

informações fornecidas não correspondiam à realidade. Verificou-se que os alunos conotados com melhores desempenhos foram os que apresentaram maior progresso escolar. Rosenthal e Jacobson (1968) explicaram estes resultados devido ao tratamento diferenciado dos professores relativamente a estes alunos causados pelas suas expectativas.

De acordo com Arends (1997, p. 160) “as expectativas do professor em relação a alunos individuais, bem como em relação à turma toda, afectam (...) o estilo de interacção e de relação que os professores estabelecem com os alunos e, nalguns casos, o que aprendem”. As expectativas do professor criam um padrão cíclico tanto por parte do professor como do aluno.



Esquema 1, Ciclo de expectativas do professor .

Fonte: Good e Brophy (1987) in Arends (1997, p. 160)

Em diversos aspectos da vida e em múltiplas situações surge a tendência, mesmo a intencionalidade, de criar juízos de valor, resultantes das representações socialmente construídas. Estas representações podem influenciar todas as expectativas sobre o *outro*.

Frequentemente, o professor, mesmo antes de conhecer o aluno, tende a recolher informações acerca da família e dos desempenhos escolares, com os quais elabora juízos que irão influenciar as expectativas e condicionar a sua acção. Rist (1970) referido em Winitsky (ibidem, p. 150) apresenta os resultados de um estudo que confirma as expectativas do professor, alicerçadas nas informações recolhidas sobre o aluno. O estudo mostra que o desempenho escolar do aluno acaba por estar correlacionado com a classe social de pertença.

Para a realização do estudo foi escolhida como amostra uma turma inserida num meio social desfavorecido. O procedimento adoptado consistia na observação da actuação da educadora e da professora nos anos seguintes. Os resultados deste estudo revelaram que foram utilizados dados não escolares para agrupar os alunos (origem social, constituição familiar, aspecto físico, vestuário, ...). Os alunos foram colocados em grupos de “capacidades” diferenciadas. Foi dispensada maior atenção e tempo aos alunos de capacidades “superiores”. As crianças do grupo “inferior” eram mais frequentemente repreendidas e alvo de troça dos colegas. O tipo de formação de grupos e procedimentos eram idênticos na escola de 1º Ciclo, em consequência das informações vindas do Ensino Pré-Escolar.

Após a realização deste estudo, Rist demonstrou que as decisões e acções dos professores eram fortemente influenciadas pela classe social de pertença, concluindo que, “deste modo, o sistema de educação oficial perpetua (...) as desigualdades na vida social e económica de cidadania”. (ibidem, p.151)

### *1.1 - Os Alunos Ideais / Clientes Ideais*

As expectativas dos professores têm subjacente o conceito de “aluno ideal” concebido como referência do professor na apreciação dos seus alunos.

Becker (1952) referenciado por Gomes (ibidem) desenvolveu o conceito de “aluno ideal” referindo-se a noções preconcebidas dos alunos, por parte dos professores, tendo em conta o seu comportamento tido como apropriado. Segundo Becker, “a diversidade sócio - cultural que caracteriza a população escolar arrasta consigo sérios problemas de adaptação ou ajustamento para os profissionais do ensino”. Estes problemas surgem da necessidade de interagir com “uma clientela escolar que, em certos casos, se afasta ostensivamente dos seus padrões ideais” (Gomes, ibidem).

Becker estabelece um paralelismo entre os alunos pertencentes a meios social e culturalmente diversos com o conceito de “cliente ideal” numa escola de massas afirmando (p.37)

os maiores problemas dos professores do sector de serviços ( os professores prestam um serviço social, ao participarem na instrução e socialização das jovens gerações) dependem da sua relação com os seus clientes ou fregueses, aqueles para quem ou sobre quem o serviço profissional é realizado. Os membros de tais ocupações têm normalmente, uma certa imagem do “Cliente ideal” e é na base desta ficção que eles modelam as suas concepções acerca de como deve ser realizado o seu trabalho. Na medida em que os clientes se aproximem deste ideal, o trabalhador não terá um problema de clientela”(...) só que, numa Sociedade urbana altamente diferenciada os clientes variarão muito e normalmente somente uma fracção do total de clientes potenciais serão “bons clientes”. Os trabalhadores (...) tendem a classificar os clientes em termos do grau em que eles se afastam desse ideal.

## **2-O Professor e a Gestão do Currículo**

### ***2.1- O Professor como Decisor Curricular***

“Ser professor é, por inerência, ser professor da diversidade dos seus alunos”

Cardoso (2005, p.31)

Ser capaz de responder à diversidade na sala de aula, circunstância inerente à Sociedade actual, é o que cada vez mais se espera do professor. Parte-se do princípio que deverá estar apto a recorrer a diversas estratégias face a diversos contextos, no sentido de garantir igualdade de oportunidades no acesso ao conhecimento, quaisquer que sejam os factores da diversidade. Pretende-se que se assuma como alguém que orienta os alunos e facilita as aprendizagens, numa perspectiva de aprendizagem activa, diferenciada e partilhada. É, por isso, uma questão fundamental que ele tenha consciência da importância que tem neste processo, pois a Escola (e todos os elementos que dela fazem parte) “deve favorecer o desenvolvimento individual dos alunos e incrementar o seu grau de maturidade social e a sua socialização” (Fontes e Freixo, *ibidem*, p. 62). No entanto, parece que muitos professores não estão conscientes deste papel que deverá ser de “facilitador, incentivador e observador” (Fontes e Freixo, *ibidem*, p.61)

Independentemente do contexto, o professor encontrará sempre diversidade entre os alunos, seja ela de carácter socio-económico, cultural, étnica, género, linguística, religiosa ou outra. Este cenário reforça o apelo à necessidade de promover a igualdade de oportunidades. Mas, como considera Cardoso (2006, p.138), este conceito tende ainda a ser realizado através de um “conjunto de atitudes e processos pedagógicos dirigidos de igual modo, a todos os alunos.” Esta concepção, visível no discurso de muitos docentes, tem implícita uma não consideração ou, mesmo uma desvalorização das diferenças reais dos alunos, os seus projectos, desejos e estilos de aprendizagem e ignoram as vantagens

que podem advir da coexistência da diversidade na sala de aula. De acordo com Cardoso (ibidem) o professor ao ignorar as diferenças afere “as suas práticas pedagógicas aos alunos pertencentes à cultura dominante”.

Isto pode denotar, numa análise mais fina, que o grupo funciona como referência dominante da acção do professor procurando, assim, ajustar os processos curriculares às aprendizagens dos alunos pertencentes à maioria. Deste modo, impede a realização da igualdade de oportunidades nas aprendizagens, só realizável tendo como base as características de cada aluno.

Por parte do professor, espera-se que tenha consciência do seu papel em contextos de diversidade, do seu grau de autonomia para ajustar os processos ao contexto da turma. Sem tais atitudes pedagógicas o currículo enunciado “constitui um dos principais instrumentos de subversão do princípio de igualdade de oportunidades educativas” (Cardoso, ibidem, p.12).

O currículo, geralmente entendido como aquilo que os alunos aprendem na instituição escolar, é basicamente uma construção social resultante de necessidades sociais (Roldão, 1999, 2001) de uma determinada sociedade, num determinado momento e é frequentemente associado ao programa. Esta perspectiva tem a ver com a dimensão formal do currículo e “prescrito” ao nível central, (Roldão, ibidem) e que os professores tendem a reproduzir. Numa outra dimensão, o Currículo implementado diz respeito ao modo como o professor adequa as suas acções à realidade da turma, tendo como base o currículo enunciado ou formal.

Gerir o currículo em consequência da mutabilidade da realidade social é, segundo Roldão (ibidem, p. 25), “decidir o que ensinar, e porquê, como, quando, com que meios, com que organização, com que resultados...”. Ainda segundo Roldão (ibidem, p.30) a gestão curricular visa a “garantia e melhoria da aprendizagem dos alunos”. O

currículo, em cada momento, é um produto das mudanças da sociedade a que ela se destina e das características dos alunos. Para isso, como refere a mesma autora, impõem-se mudanças no currículo da Escola. Nesse sentido a autora apresenta várias razões que justificam essas mudanças:

- o tempo de permanência na Escola tem-se alargado abrangendo cada vez mais indivíduos o que implica a presença de contextos cada vez mais heterogêneos. No entanto, ao manter-se o modelo inicial da Escola para um público homogêneo, o sucesso é apenas orientado para uma parte da população escolar. Subsistindo a ideia de ensinar todos como um só, tem-se como meta da escolarização a rentabilização dos recursos humanos, numa aproximação às necessidades que tipificaram a Sociedade industrial pós anos 60, em que se sobrevalorizava a importância de escolarizar a população com vista ao desempenho de uma profissão.

- o currículo enunciado tem na sua génese fracas aberturas para uma abordagem multicultural. O currículo, porque não provoca desafios para abordagens deste tipo, impele os professores para uma inércia da qual resultam níveis baixos de questionamento e a consequente indiferença na procura de respostas para os contextos de diversidade, o que se reflecte na implementação de estratégias pouco inovadoras de acção para a sala de aula.

Pelo lado da formação de professores, não tem sido significativa a componente multicultural que capacite os professores para a gestão do currículo visando a crescente diversidade de alunos. A formação de professores deverá, na perspectiva de Cardoso (2006 a), p.8), cumulativamente à formação científica

(...) incluir o desenvolvimento de saberes e capacidades de compreensão da sociedade real em que se está e para que se está a formar que é indubitavelmente, uma sociedade cada vez mais diversificada. Tal objectivo pressupõe, necessariamente, o suporte de perspectivas críticas e multiculturais. A diversidade é, claramente, o núcleo da acção educativa e do desenvolvimento profissional do professor.

### 3 - O Discurso Teórico e Discurso Prático dos Professores em Contextos de Diversidade.

Este estudo visa identificar concepções e práticas dos professores face a contextos com significativa diversidade de alunos. Dito de outra forma, pretendia-se identificar perspectivas educacionais dos professores que são influenciadas pelo seu percurso pessoal e profissional, contextos ideológicos e pelas culturas em que se integra e desenvolve a acção.

Segundo afirma Cardoso (ibidem, p.19), “as perspectivas dos professores são influenciadas pela ideologia e cultura da escola, pela história do sistema educativo, pela concepção política e social dos professores e pelos constrangimentos psicológicos e sociais da sua situação profissional”<sup>1</sup>. O conceito de perspectiva aproxima-se do que Everhart (1998) citado em Cardoso (ibidem, p. 92) define como “ideologias práticas” (*Practical Ideologies*) ou seja,

formações complexas feitas de representações e imagens, por um lado, e comportamentos – condutas, atitudes, acções, por outro. Este todo funciona como normas práticas que guiam a atitude e legitimam posições concretas do indivíduo face a objectos e problemas reais da sua vida social e individual”<sup>2</sup>

Assim como existem, frequentemente, claras diferenças entre aquilo que se pensa e aquilo que se diz e faz, existem também claras contradições entre o quadro ideológico e os princípios individuais e as práticas em terreno real.

É neste quadro que Keddie (1993), citado por Cardoso (ibidem, p. 92), explica a discrepância do discurso dos professores distinguindo “ contexto educacional” do “contexto de ensino” do professor. Segundo este autor,

---

<sup>1</sup> Tradução nossa

<sup>2</sup> Tradução nossa

o contexto educacional é o contexto da discussão das políticas e teorias educativas, da concordância ou discordância com os programas; o “contexto do professor” é aquele onde este se insere a maior parte do tempo. É nesta esfera que o professor planeia e promove as actividades em contexto real com os seus alunos, onde actua nas suas aulas e quando elas terminam relata o que, de facto, aconteceu.<sup>3</sup>

Alguns estudos sobre as perspectivas dos professores (Thrower (1996); Cardoso (ibidem)) em escolas multi-étnicas identificam estes níveis de discurso. Como Thrower (1996), citado por Cardoso (ibidem, p. 93), afirma que:

muitos professores que, no contexto educacional têm um discurso mais liberal e culturalmente pluralista, (...), no contexto do professor, o seu discurso aproxima-se mais de um do tipo conservador e tradicionalista, (...) mais do que eles próprios tinham consciência.<sup>4</sup>

Estas contradições são particularmente frequentes quando, acerca do trabalho em contextos multiculturais, os professores se referem aos princípios dos direitos humanos, da igualdade de oportunidades em educação e quando, por outro lado, actuam e descrevem como fazem e o que fazem nesses contextos. É nesta discrepância entre os princípios teóricos que defende e na sua forma de agir em situações reais que podem ser identificadas algumas estratégias de sobrevivência a que os professores recorrem.

#### **4 - Estratégias de Sobrevivência**

Hargreaves (1987, p.64) define *Sobrevivência* como “uma forma extrema de adaptação a situações complicadas”. Em situação escolar, os professores, porque se vêem face a situações e constrangimentos que restringem as oportunidades de alcançar os seus objectivos, adoptam algumas estratégias que poderemos chamar de “sobrevivência”. Estas estratégias são meios de adaptação para atingir os objectivos em

---

<sup>3</sup> Tradução nossa

<sup>4</sup> Tradução nossa

situações adversas e exigentes da turma. Estas situações, enraizadas em diversos factores de mudança social e cultural, convivem na Escola de uma forma impossível de ignorar.

Devido a esta conjuntura, as Ciências Sociais têm contribuído com a sua reflexão para novas teorias de Educação apontando caminhos. Podemos considerar, assim, dois pólos da mesma realidade: a realidade organizacional e a experiência pessoal de quem se encontra perante as situações reais.

A este propósito, Kanter, citado por Woods (1987, p. 48) afirma: “Por um lado, os sistemas sociais organizam-se de forma a responder às necessidades do sistema, do outro lado, as pessoas orientam-se, positivamente ou negativamente, emocionalmente ou intelectualmente, às situações”<sup>5</sup> (o rácio professor aluno, a duração do ano Escolar, condições físicas do espaço Escolar, a pressão de um ensino igualitário e os exames). Isto implica um equilíbrio entre a manutenção pessoal e a manutenção do sistema.

Por vezes, nesta procura do equilíbrio, podem surgir formas de acomodação. Este conceito aparece definido por Woods (ibidem, p.49) como a tentativa de resolução dos problemas impostos pelas organizações de uma forma eficaz que permita ao actor a sua permanência na organização. *It's their Job – they are not trained for any other*” (Woods, ibidem, p. 49) O mesmo autor afirma que a forma mais comum de acomodação é a racionalização que frequentemente envolve a tomada de decisões.

Muito dependente das circunstâncias vividas pelo professor na Escola, muitos poderão viver situações problemáticas de sobrevivência profissional ou mesmo pessoal. O que poderá estar em jogo é não só o seu bem-estar pessoal (físico e psíquico) mas também a continuação da sua vida profissional. Como afirma Woods (ibidem, p. 50),

---

<sup>5</sup> Tradução nossa

os professores estão ancorados dentro de uma organização e é suposto fazerem o melhor que podem. Não podem abandonar as suas funções, não podem mudar a ordem social e por isso têm de se adaptar. Eles devem acomodar-se a esses problemas. Quando esses problemas são imensos a acomodação prevalecerá sobre o ensino.<sup>6</sup>

Decorrente destas contingências, os professores acomodam-se recorrendo a estratégias de sobrevivência que, muitas vezes, passam pela necessidade que estes sentem de controlar a situação. Este controlo é sentido como uma condição essencial para o ensino que está planeado para a norma dos alunos ou, dito de outra forma, para os alunos “ideais”.

Waller, referido por Woods (ibidem), observou várias formas de controlo usadas pelos professores: *Comando, Punição, Temperamento, Gestão e manipulação das relações pessoais e de grupo e Persuasão*.

Woods (ibidem) inclui as três primeiras estratégias de controlo (Comando, Punição, Temperamento) ao nível do *domínio* e as restantes (Gestão e manipulação das relações pessoais e de grupo e Persuasão) como *negociação*. Nesta, está implícita uma troca, geralmente sob a forma de pedidos, promessas, ameaças. Se pensarmos no controlo como uma forma de lidar com os incidentes, a sobrevivência inclui isto mas também o evitar/prevenir, camuflar ou mesmo neutralizar os incidentes para que possa ensinar.

O mesmo autor apresenta outras estratégias de sobrevivência nomeadamente a *confraternização*, em que fomentam as boas relações com os alunos, aumentando o seu sentido de responsabilidade e diminuindo o seu desejo de causar problemas; a *ausência ou afastamento* das situações de potencial conflito pode também surgir como uma estratégia a que os professores recorrem. Isto implica um afastamento, por vontade própria, de turmas mais problemáticas, por parte dos professores menos experientes, como forma de afastamento dos eventuais problemas. A opção do professor em colocar o planeamento das aulas nas mãos dos alunos, promovendo o auto controlo do seu

---

<sup>6</sup> Tradução nossa

trabalho e o recurso a assembleias pode ser visto como uma forma de ausência ou afastamento.

As *rotinas* que se impõem na vida diária escolar dos alunos e professores levam os alunos a aceitá-las automaticamente, estabelecendo-se assim o controlo das situações. A este propósito Musgrove, citado em Woods (ibidem, p.58) afirma:

Although most people complain about the routine in their jobs, they would probably go mad without it. Without routine we are constantly dealing with unique, unprecedented, non-recurrent and non-standard events. This may be exhilarating; it is also exhausting. We can expect teachers to be in a state of constant exhaustion.<sup>7</sup>

A *ocupação* dos alunos é apresentada como outra forma de prevenção de incidentes. Muitas vezes, os próprios alunos encontram as suas formas de ocupação do tempo quando estão aborrecidos ou desocupados. (desenhar, brincar com o material escolar, etc.). Nesta situação, o professor sugere aos alunos que façam algo que os ocupe (ler um livro, distribuir material, limpar o quadro...) e ao mesmo tempo previne a instabilidade.

No entanto, o recurso sistemático a estas estratégias, pode desvirtuar o próprio processo de ensino - aprendizagem, podendo ser causador de outros problemas que levarão o professor a recorrer a outras estratégias de sobrevivência para controlar a nova situação problema. Mas, muitas vezes, estas estratégias de sobrevivência são facilmente confundidas como estratégias de “um bom ensino”. Para Woods (ibidem, p. 51) a diferença entre ambas é óbvia:

the intention of all teaching activities is that of bringing about learning...if therefore a teacher spends the whole afternoon in activities the concern of which is not that the pupils should learn...he cannot have been teaching at all. In these terms, it could be the case that quite a large number of professional teachers are in fact frauds most of their lives because their intentions are never clear...<sup>8</sup>

Em contextos escolares de diversidade, os professores são frequentemente confrontados com situações de ensino para as quais não preparados e que são muito

---

<sup>7</sup> Apresentado na versão original por se entender que veicula mais claramente a ideia do que a sua tradução

<sup>8</sup> Apresentado na versão original por se entender que veicula mais claramente a ideia do que a sua tradução

discrepantes das que se apresentam em contextos monoculturais. Neste contextos, procuram recorrer a estratégias de sobrevivência que lhes permitam ultrapassar as incapacidades para, de outra forma, gerir aquelas circunstâncias.



## **CAPÍTULO 4 – GESTÃO DO CURRÍCULO EM CONTEXTO DE DIVERSIDADE**

Neste capítulo apresentam-se aspectos relevantes acerca gestão do currículo em contexto de diversidade, considerando-se, nomeadamente as características desse currículo, as principais resistências à sua adequação à diversidade dos alunos e, finalmente a aprendizagem cooperativa enquanto estratégia para a promoção da troca e partilha de diferentes saberes entre a diversidade – social, cultural, étnica, de estilos de aprendizagem e outras - dos alunos.

### **1 – Que Currículo Para Contextos Escolares Caracterizados Pela Diversidade?**

Não havendo um currículo específico paralelo ao currículo formal ou enunciado como forma de responder aos contextos de diversidade, deve este, segundo Cardoso (2001,p.15) ser “a todo o momento reinventado face a cada contexto e à diversidade dos alunos da escola, tendo como horizonte a realização do ideal de uma real igualdade de oportunidades.” O mesmo autor defende que a adequação do currículo formal às situações concretas deve ter como princípios orientadores o conhecimento, por parte dos professores, da situação de desfavorecimento social de alguns alunos e a consciência do papel que devem assumir na efectiva promoção da igualdade de oportunidades, visando o desenvolvimento da auto-estima, da auto-imagem e da auto - confiança . Deve ser norteado para o sucesso educativo de todos os alunos, do respeito mútuo, assegurando-lhes a igual participação nas actividades, proporcionando situações de partilha como forma de valorização do capital cultural que trazem para a escola, numa dimensão anti – discriminatória.

O reconhecimento das diferenças de estilos de aprendizagem e as escolhas das metodologias adaptadas ao contexto deve constituir também uma preocupação em todo o processo de adequação curricular, bem como a selecção de objectivos, conteúdos, processos, materiais e com processos avaliativos adequados. Segundo afirma Cardoso (1998,p.15)

A educação intercultural é, (...), uma dimensão de um todo articulado de vertentes da educação para uma cidadania global, democraticamente interdependente. Para ser realizável, tem de ser contemplada nas diversas componentes estruturadoras do currículo. Não diz respeito a uma ou algumas áreas/disciplinas, mas a todas. Não está em alguns anos curriculares, mas em todos. É feita mais de processos do que de conteúdos, embora estes sejam elementos desafiadores e catalizadores da interculturalidade. (...) não nos parece possível atingir, através do ensino básico, níveis de competências essenciais para uma cidadania cada vez mais interdependente, se a dimensão intercultural, como a descrita, não permear os currículos.

A aprendizagem cooperativa enquanto conjunto de estratégia que valoriza e promove o trabalho de cooperação para a troca de diferentes saberes entre a diversidade – social, cultural, étnica de estilos de aprendizagem e outras - dos alunos, num clima de respeito mútuo pelas suas diferenças, constitui uma orientação pedagógica a considerar em contextos escolares feitos de alunos com origens diversas.

## **2- A Aprendizagem Cooperativa**

A aprendizagem cooperativa consiste, segundo a perspectiva de Arends (1997) e Sprinthal e Sprinthal (1993), numa dinâmica em que os alunos trabalham em equipas, estão organizados em grupos heterogéneos, trabalhando juntos para atingir um objectivo comum ao grupo. Ainda de acordo com os mesmos autores, a aprendizagem cooperativa revela efeitos muito positivos ao nível da qualidade das aprendizagens escolares e das inter- relações.

Arends (ibidem, p.369) descreve as principais características da Aprendizagem Cooperativa: *”Os alunos trabalham em equipa para dominar os materiais escolares; As equipas são constituídas por alunos bons, médios e fracos; (...) por grupos mistos de alunos no tocante ao sexo e à etnia”*.

Para maximizar o efeito dum currículo em contexto de diversidade, as crianças devem ser capazes de trabalhar e aprender de forma cooperativa. Isso significa que podem trabalhar em conjunto em pequenos grupos para maximizar a sua própria aprendizagem e a dos outros. Para além de uma melhor aprendizagem isso irá reforçar as suas capacidades de comunicação e de cooperação.

Fontes e Freixo (ibidem, p.29) citando Johnson e Johnson referem que é essencial que se atendam a várias condições para que um trabalho de grupo seja desenvolvido de uma forma cooperativa: a existência de “uma interdependência positiva” entre os seus elementos onde se verifique uma interacção estimulante frente a frente, que permita o desenvolvimento da auto-estima, o uso e desenvolvimento de competências sociais; o “compromisso individual e uma responsabilidade pessoal” para a consecução dos objectivos do grupo; o “desenvolvimento das competências interpessoais e de pequeno grupo, mais relevantes”; a “avaliação frequente e regular do funcionamento do grupo com o objectivo de melhorar a eficácia do mesmo”.

Dentro do ambiente da sala de aula a educação intercultural deve começar por utilizar os conhecimentos e capacidades que os alunos já têm, incluindo conhecimentos e capacidades linguísticas e culturais. Devem ser criadas oportunidades para as crianças comunicarem e cooperarem em grupos heterogéneos com paridade de participação nos processos de aprendizagem que são organizados na sala de aula.

Neste modelo de aprendizagem os alunos aprendem a pedir e a proporcionar ajuda, melhorando as suas relações interpessoais, as suas oportunidades de aprendizagem e a

sua auto - estima e sentimento de pertença e onde é promovida a cooperação ,a inter-ajuda, a partilha, a tolerância e a cooperação entre os elementos do grupo.

Do ponto de vista sociológico, a cooperação concorre para a aceitação de pessoas diferentes, na medida em que se trabalha para tarefas cujo objectivo final é comum, independentemente das características e capacidades de cada um. Também, tendencialmente se reduzirá o preconceito ou representações negativas e aumentará o conhecimento, o gosto e aceitação do outro.

Segundo Fraille (1998) citado em Fontes e Freixo (ibidem, p.60)

esta cooperação grupal é fundamental para o entendimento da Escola como promotora do pensamento crítico, criativo e de valores que intensificam o sentido da aprendizagem e das relações humanas. Desta forma, os conflitos, as oposições e a diversidade dos vários pontos de vista, constituem a trama de fundo da cooperação. A capacidade de diálogo que se estabelece entre os diferentes elementos do grupo ou grupos, para a co-construção do produto, ou resolução do problema, funcionam como uma força que vai regulando esses conflitos.

Também Díaz-Aguado (1995) defende que o recurso a este modelo de aprendizagem concorre para que, em contextos de diversidade étnica, social e cultural, se favoreça a integração escolar de alunos pertencentes a grupos culturais minoritários desenvolvendo-se assim a tolerância atitudes anti-racistas, a empatia e a capacidade de se colocar no lugar do outro. Defende ainda que possibilita um aumento da compreensão de que as diferenças sociais e culturais são fruto de um determinado contexto histórico, social e económico e permite que se abandonem ideias estereotipadas típicas e etnocêntricas. A promoção da capacidade de resolução de conflitos através da reflexão, comunicação e da negociação e o respeito pelos direitos humanos são também consideradas como vantagens desta estratégia.

### **3 – Principais Resistências à Adequação do Currículo à Diversidade dos Alunos e à Implementação de Estratégias Cooperativas**

Qualquer tomada de decisão na adequação dos processos curriculares como forma de responder à diversidade como garante da igualdade de oportunidades deverá ser baseada em processos reflexivos por parte dos professores. Segundo Cardoso (1998, p.15), deverão ser tidos ” em conta factores, alguns ocultos e subtis, de resistência a essa intenção.”. O mesmo autor defende que, sendo estes factores os que mais desfavorecem os alunos pertencentes aos grupos minoritários na escola, “conhecê-los e deles ter consciência são condições essenciais para adequar o currículo a finalidades interculturais e evitar ou atenuar os seus efeitos adversos “. Ainda Cardoso (ibidem , p16) lista uma série de factores que, no seu entender, obstaculizam a adequação dos currículos à diversidade dos alunos. São eles:

- *.As características do currículo formal* sendo que este reflecte e está pensado para os grupos mais integrados na cultura dominante da sociedade/escola sendo fortemente marcado pelas concepções dominantes de conhecimento na sociedade e na escola.
- *Os preconceitos étnicos e “raciais”* que podem condicionar, mesmo de uma forma não consciente, o acesso a iguais condições de aprendizagem apenas baseados em critérios de identidade (género, etnia, classe social, religião, etc.)
- *As Perspectivas acerca das culturas, comunidades e famílias das minorias* tendem, por vezes, a considerar como desviantes os comportamentos que se afastam da norma cultural da maioria. Estas perspectivas parecem contribuir para a reprodução ou reforço de estereótipos e condicionar as expectativas dos professores em relação à progressão escolar dos alunos.

- *A Percepções acerca das línguas das minorias* é também um factor de condiciona a gestão do currículo. A presença de outras línguas ou dialectos, que não as do grupo dominante, tende a desfavorecer os que a falam, condicionando a sua progressão escolar, a sua auto- confiança e auto-estima.
- *A Organização administrativa e pedagógica da escola* encontra-se estruturada “em função dos alunos pertencentes à cultura dominante” (Cardoso, 1998,p18). Em consequência, os alunos de grupos étnicos minoritários são afectados pelo ambiente de escola e por toda a envolvência que a caracteriza.

Também no que diz respeito às dificuldades de implementação de estratégias cooperativas, Fraille (1998) citado em Fontes e Freixo (ibidem, p. 62) apresenta alguns factores de resistência. Refere-se, nomeadamente à coexistência de diferentes “ritmos de trabalho e níveis académicos diferentes, aliadas com “atitudes individuais e aprendizagens quotidianas marcantes e diferentes”. Considera também haver “dificuldade em encontrar parâmetros e modalidades de avaliação adequados”. A pressão dos Encarregados de Educação que, “ na sua maioria, apenas se preocupam com a aquisição de conhecimentos em detrimento do desenvolvimento de competências sociais” concorrem de igual forma para que não sejam postas em prática de uma forma efectiva, estratégias de cariz cooperativo.

Autores como Mir et al (1998) referenciados em Fontes e Freixo (ibidem, p. 61) consideram também existir outras dificuldades obstativas da sua implementação: falhas na organização das actividades por parte do professor, a preocupação dos professores em atingirem rapidamente resultados positivos, o que “muitas vezes cria situações de angústia e stress nos alunos”, especialmente se estes não tiverem adquirido ainda as competências que lhes permitam funcionar em grupo.

## **PARTE III**

### **CAPÍTULO 1 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

Como foi referido, este estudo seguiu um processo cumulativo, que decorreu em três etapas, correspondendo cada uma a técnicas específicas de recolha de dados – questionário, entrevista e observação - e respectiva análise. A primeira etapa, centrada em dados recolhidos através do questionário, foi essencialmente quantitativa. Da análise dos dados emergiram resultados provisórios e indicadores relevantes para a construção do guião da entrevista. Os dados das entrevistas foram analisados tendo como referência os resultados da primeira etapa do estudo tendo em vista o seu aprofundamento, confirmação ou infirmação. A terceira etapa do estudo envolveu a recolha de dados complementares através da observação das actividades em situação de sala de aula, dos dois professores entrevistados. Esta última técnica visou recolher elementos que possibilitassem relacionar as concepções expressas no questionário e durante as entrevistas com os modos como os professores lidavam com a diversidade dos seus alunos em contexto real. Pretendia-se, assim, reunir dados que potenciasses a identificação de consonâncias e eventuais discrepâncias entre os discursos de intenções dos professores em contexto abstracto, mais ou menos distante da prática – contexto educacionalista - e os discursos baseados e com referência imediata na prática real.

Este capítulo apresenta e analisa os dados obtidos através do questionário, enquanto vector dominante do estudo, cruzando-os com os das entrevistas e, quando pertinente, com os emergentes da observação.

O capítulo encontra-se estruturado em seis secções e estas em subsecções. No final de cada secção e subsecção é feita uma síntese interpretativa resultante da análise dos dados.

## **1 - Dados Biográficos da Amostra**

No estudo participaram trinta e oito professores do 1º Ciclo do Ensino Básico de quatro escolas de um concelho na área metropolitana de Lisboa. Trinta e quatro dos inquiridos (89,5%) pertencem ao sexo feminino e 10,5% (4) ao sexo masculino. A maioria (55,3% - 21) tem idades inferiores a trinta e cinco anos e 42,1% (16) indicaram estar há menos de cinco anos na profissão.

## **2 - Percepções dos Professores Face à Diversidade dos Alunos**

Este tópico está dividido em quatro secções, correspondendo cada uma delas à apresentação e análise dos dados relativos às seguintes questões:

- Quais os factores com relevância na concepção dos professores acerca da diversidade identitária dos alunos?
- Quais as preferências dos professores em relação à composição das turmas?
- Como relacionam o desempenho dos alunos com o nível de homogeneidade/heterogeneidade do ponto de vista social, cultural e étnico?
- Qual o impacto da diversidade social, étnica e cultural dos alunos na organização e gestão dos processos curriculares?

No final da secção é feita uma síntese da análise dos dados.

## 2.1 - Factores com Relevância na Concepção dos Professores Acerca da Diversidade

### Identitária dos Alunos

O conjunto dos factores de identidade incluídos no questionário foi considerado *Relevante* ou *Muito Relevante* por 57,2% dos respondentes (23 inquiridos) enquanto que 40 % (15 inquiridos) o consideraram *Irrelevante* ou *Pouco Relevante* para a sua concepção de diversidade.

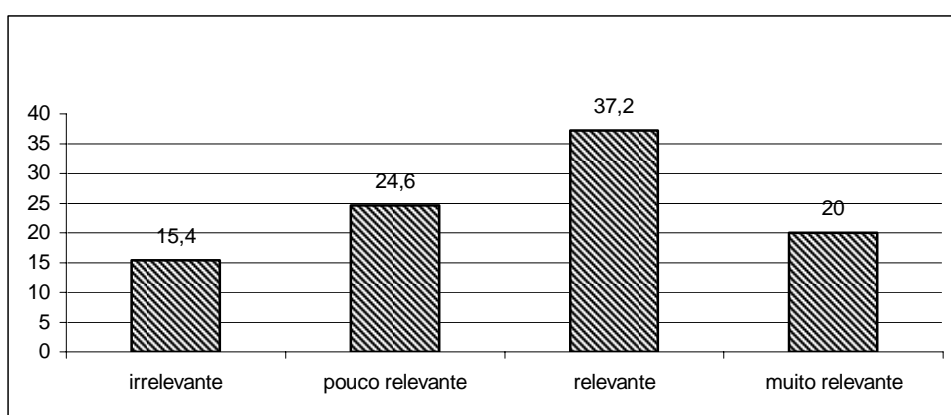


Gráfico 1 – Níveis de relevância do conjunto dos factores de identidade

Os resultados apresentados no quadro 6 especificam a análise efectuada item a item.

Nº total de respostas	Fatores	Níveis	Percentagens	Nº de inquiridos
37	Idade	Irrelevante ou Pouco Relevante	42,1 % (0% + 42,1% respectivamente)	16
		Relevante ou Muito Relevante	55,2% (10,5% +44,7%)	21
36	Género	Irrelevante ou Pouco Relevante	60,5% (34,2% + 26,3%)	23
		Relevante ou Muito Relevante	34,2 % (26,3% + 7,9%)	13
38	Línguas / dialectos	Irrelevante ou Pouco Relevante	2,6%	1
		<b>Relevante ou Muito Relevante</b>	<b>97,3%</b> <b>(52,6% +44,7%)</b>	<b>37</b>
37	Origem cultural/etnia	Irrelevante ou Pouco Relevante	15,8% (2,6% + 13,2%)	6
		<b>Relevante ou Muito Relevante</b>	<b>81,6%</b> <b>(55,3% + 26,3%)</b>	31
37	Origem social	Irrelevante ou Pouco Relevante	52,7% (13,2% + 39,5%)	20
		Relevante ou Muito Relevante	44,8% (31,6% + 13,2%)	17
37	Origem religiosa	<b>Irrelevante ou Pouco Relevante</b>	<b>81,5%</b> <b>(44,7% +36,8%)</b>	<b>31</b>
		Relevante ou Muito Relevante	15,8% (13,2% + 2,6%)	6
36	Origem nacional	Irrelevante ou Pouco Relevante	60,5% (23,7% + 36,8%)	23
		Relevante ou Muito Relevante	34,2% (31,6% + 2,6%)	13
38	Alunos com NEE	Irrelevante ou Pouco Relevante	5,2 % (2,6% + 2,6%)	2
		<b>Relevante ou Muito Relevante</b>	<b>94,7%.</b> <b>(42,1% +52,6%)</b>	<b>36</b>

Quadro 6 – Frequências das respostas à questão 2

A seguinte lista apresenta, por ordem decrescente de importância para os inquiridos, os factores de identidade considerados no questionário. Cada valor traduz o somatório dos dois níveis mais elevados (relevante e muito relevante):

Línguas / dialectos	<b>97,3%</b>
Alunos com NEE	<b>94,7%.</b>
Origem cultural/étnica	<b>81,6%</b>
Idade	55,2%
Origem social	44,8%
Género	<b>34,2 %</b>
Origem nacional	<b>34,2%</b>
Origem religiosa	<b>15,8%</b>

Os dados assim organizados tornam evidente que os professores atribuem maior relevância às *Línguas e Dialectos*, às *NEE dos alunos* e à *Origem Cultural e Étnica* enquanto factores identitários dos seus alunos. As *Línguas/dialectos* em contexto escolar (no somatório dos dois níveis mais elevados) constitui o factor identitário mais relevante nas concepções dos inquiridos acerca de diversidade. A inclusão de “*Alunos com NEE*” foi o factor identitário mais considerado no nível *Muito Relevante* com 52,6% (21 inquiridos) das respostas.

### 2.1.1 - Factores identitários mais valorizados

Os factores com maior impacto na concepção dos professores acerca da diversidade parecem ser aqueles que objectivamente mais pesam no quotidiano das turmas, e que mais podem interferir na gestão do processo ensino – aprendizagem. As *Línguas/dialectos* constituem um elemento de identidade com grande visibilidade, meio de comunicação e de relação com os outros e veículo de aprendizagem. É um factor determinante no desenvolvimento cognitivo e social das crianças e, em contextos

escolares de diversidade, requer a adequação dos processos pedagógicos à diversidade linguística dos alunos. A relevância atribuída a este factor prende-se com exigências de cariz metodológico em contextos multiculturais que, frequentemente, constituem sérias dificuldades para os professores. Estas dificuldades são, em geral, agravadas com a exigência de assegurarem as competências essenciais em Língua Portuguesa a todos os seus alunos.

O trabalho com *Alunos com NEE* tem óbvias implicações na preparação e gestão do trabalho requerido para grupos com aquelas características, pelo que este factor de diversidade é referido com particular relevância pelos inquiridos.

Durante as entrevistas, os professores faziam referências e sublinhavam a importância de factores de diversidade em função da realidade concreta e vivenciavam a realidade da sua turma no momento da entrevista.

*...este ano, isso é irrelevante porque não tenho esse caso, ou seja, eu não tenho diversidade étnica.* (professor André – Anexos, p.139)

Este discurso parece indicar também que os entrevistados evitavam expor as suas concepções acerca de temas mais controversos e sensíveis com o argumento de que não tinham de lidar com essas questões na classe com que, no momento/ano, estavam a trabalhar. Por isso, não surpreende que, contrariamente à tendência geral dos dados dos questionários, os professores, na entrevista, afirmassem que são irrelevantes factores de diversidade cultural, étnica e social, desde que a sua integração na turma seja assegurada. O seu discurso exprime, na verdade, uma fuga ao essencial da questão.

*...ela (uma aluna cabo-verdiana de segunda geração) está completamente... integrada...  
...uma cor de pele diferente não modifica em nada a sua integração*  
(professor André - Anexos, p 139)

*...para os bons desempenhos os meninos... não interessa nada serem africanos, serem de outro país qualquer, desde que isso seja... desde que eles sejam muito bem integrados na turma  
...portanto não é (...) relevante o facto de eles serem de outra nacionalidade, de outra etnia, de outro sítio qualquer completamente diferente* (professora Ana - Anexos, p. 169)

Tais opiniões parecem ter implícito o que muitos autores designam como “*Colour Blindness*” e traduzem formas, mais ou menos subtis, de evitarem o confronto com situações que a diversidade étnica levanta e com os modos de lidarem com essas questões.

O professor André refere:

*É lógico que quando nós estamos perante culturas distintas, essa realidade tem impacto na turma e na prática pedagógica.  
(...) também quando falo de diversidade é importante referir que há outro tipo de diversidades na sala de aula e não exclusivamente a étnica, essa para mim é a menos importante, excepto quando tem impacto ao nível de diferentes culturas e da forma como eles entendem a vida e a Escola mas...para mim ter meninos de cor vermelha, amarela ou negra, é, para mim, completamente indiferente, (professor André - Anexos pp.139- 140)*

Os factores de ordem cultural são também referenciados pela professora Ana como factor de aceitação do *outro*, partindo do pressuposto que há respeito mútuo, porque são dadas a conhecer outras realidades culturais.

Os professores, na melhor das intenções, remetem para segundo plano, aquilo que consideram ser causador de desigualdade e por isso tendem a afirmar que “tratam todos como iguais” no desenvolvimento dos processos de aprendizagem dos alunos. Neste sentido, tendem a subvalorizar as realidades sociais e étnicas dos alunos que normalmente são mais desfavorecidos na escola. É, no entanto, notório que não são indiferentes às realidades étnico-culturais da turma, mas não as confrontam. Esta subvalorização poderá concorrer para que os alunos pertencentes a grupos mais desfavorecidos se sintam também eles, subvalorizados ou ignorados. Esta subvalorização pode também ser explicada pelo facto de os professores não se sentirem suficientemente preparados para lidarem com as questões levantadas pela diversidade dos alunos preferindo recorrer a “estratégias de sobrevivência” (Woods, 1987) como forma de ultrapassar as questões reais que lhe são colocadas pela diversidade dos alunos na classe.

A diversidade cultural é somente referenciada enquanto fonte de promoção de conhecimento recíproco de grupos distintos. Não obstante, os professores consideram as *Línguas/dialectos* e a existência de *Alunos com N.E.E.* factores que preponderantemente marcam a diversidade na turma. Isto poderá indicar que são estes os que mais influenciam a sua vida na sala de aula, porque envolvem obstáculos à comunicação e à progressão de aprendizagens e conseqüentemente levantam maiores dificuldades à sua acção.

O professor André, que reconheceu no questionário que as características dos Alunos com N.E.E. é um factor muito relevante de diversidade, afirmando na entrevista que a falta de preparação dos professores no domínio da diferenciação pedagógica para lidar com esses alunos leva-os a considerar os Apoios Educativos como a única resposta alternativa face à diversidade.

*...um aluno com necessidades educativas especiais é um aluno que tem um défice que pode ser ao nível cognitivo ou de aprendizagem.*

*...este menino vai para apoios educativos (...) os professores têm que se habituar a trabalhar com a diversidade (professor André - Anexos p.140)*

### 2.1.2 Factores identitários menos valorizados

O factor considerado como *Irrelevante* ou *Pouco Relevante* pela maioria de inquiridos é o que se relaciona com a *Origem Religiosa*. Estes resultados podem ser explicados pela natureza sensível que caracteriza a abordagem de questões religiosas. Há também que ter em conta algum etnocentrismo cultural e religioso no domínio da diversidade religiosa para o qual tem contribuído o peso que a tradição católica sempre exerceu na modelação da sociedade portuguesa.

A *Origem Nacional* e o *Género* são factores pouco valorizados pelos inquiridos. Também, no que diz respeito à *Origem Nacional*, parece ser frágil a relação que

estabelecem com a existência de línguas e dialectos. Os professores aparentam estar pouco cientes que a origem nacional inclui, a diversidade étnica, cultural e linguística.

A pouca relevância atribuído ao *Género*, parece apontar para um discurso socialmente correcto, oposto aos estereótipos dominantes quanto ao lugar do masculino e do feminino na sociedade. No entanto, o discurso da professora Ana evidencia o comportamento distinto relativamente aos géneros. Refere que a socialização das mulheres as aproxima, de uma forma geral, daquilo que a Escola espera que seja o comportamento de um aluno, dedicado e com uma conduta organizada e disciplinada dentro das normas na sala de aula.

*(...) é claro que há lá 4 ou 5 elementos ou mesmo meia dúzia que não perturbam absolutamente nada. Porque são meninas e tenho um rapaz nestas condições. São 5 meninas, são meninas que se sentam, que olham para mim... que executam tudo aquilo que eu propuser, chegam ao fim do dia, guardam as coisinhas na pasta e vão-se embora.* (professora Ana - Anexos, p. 174)

Pelo contrário, a socialização mais masculinizada, mais extrovertida e conseqüentemente, menos bem comportada dos rapazes faz considerá-los, frequentemente, mais afastados da imagem do “aluno ideal”. Esta situação é sentida pela mesma professora.

*Todos os outros alunos, há 4 que vão para lá com o propósito de... fazer mal.* . (professora Ana - Anexos, p. 174)

O professor André apontou um aluno do sexo masculino como tendo um comportamento menos adequado:

*...um aluno que, no 1º período começou a dar problemas ao nível atitudinal, comportamental, com práticas agressivas com os colegas, agressividade verbal e física* (professor André - Anexos, p.158)

A associação das diferenças de comportamento ao Género estende-se também, no discurso, à pertença a grupos étnicos específicos.

*Por acaso pertencem, a um grupo específico (São meninos africanos). ...mas é só por acaso, também te digo. Até porque eles ...juntam-se, ...então 3 deles juntam-se.* (professora Ana - Anexos, p. 174)

A professora Ana não obstante não o expressar de uma forma objectiva, acaba, na realidade, por relacionar comportamentos disruptivos de alguns alunos com a sua origem étnico-cultural, nesta circunstância, a africana.

**Em suma**, os factores de identidade considerados *Relevantes* ou *Muito Relevantes* pelos inquiridos foram *Línguas / dialectos, as N.E.E.* e a *Origem cultural/ étnica*. Os factores assinalados como *Menos Relevantes* foram o *Género, a Origem Nacional* e a *Origem Religiosa*.

Ao nível das opiniões expressas, os entrevistados apresentam algumas contradições e áreas de conflito no seu discurso. No discurso mais formal, valorizam estes factores como tendo impacto nas suas acções mas, no discurso da prática, tendem a desvalorizá-los justificando que “tratam todos por igual”.

Da análise das entrevistas pode inferir-se, ainda, que os sujeitos não associam declaradamente o comportamento dos alunos à sua pertença a determinados grupos étnicos, nem de género, embora um dos entrevistados, a professora Ana, apresente algumas respostas e comentários que se podem revestir de alguma ambiguidade quando faz referência a comportamentos de alguns alunos, referiu que “por acaso pertencem” a um grupo específico (...) “São meninos africanos”.

## 2.2 – Preferências dos Professores em Relação à Composição das Turmas

A maioria dos professores (76,3% - 29 inquiridos) afirma preferir trabalhar em primeira opção, com “*Turmas social cultural e etnicamente homogéneas ou heterogéneas mas com igual desempenho*”. Como segunda opção referem as “*Turmas social cultural e etnicamente homogéneas*” com 50% (19 inquiridos) de respostas. A hipótese de trabalhar com “*Turmas social e culturalmente heterogéneas*” surge como

terceira opção na escolha de 57,9%- (22 inquiridos) dos professores. Os resultados obtidos são apresentados no gráfico 2.

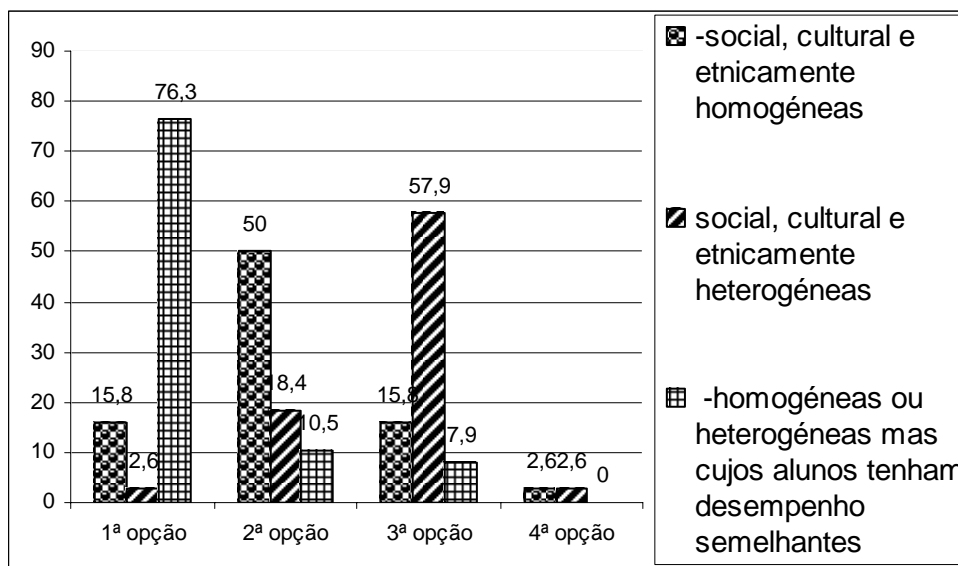


Gráfico 2 – Gráfico comparativo das preferências dos professores em relação à composição das turmas

As preferências que os entrevistados revelam, neste domínio, reforçam a ideia da valorização dos desempenhos iguais, independentemente da diversidade que coexiste na sala de aula.

A professora Ana, tendo no questionário afirmado que prefere trabalhar com turmas homogêneas, refere, no entanto, que

*...não há turmas homogêneas ou será extremamente difícil encontrar uma turma homogênea.*  
(professora Ana - Anexos, p.170)

e explica que o professor deseja uma uniformização das aprendizagens

*...tenta desesperadamente é homogeneizar. Homogeneizar ao nível de desempenhos,* (professora Ana - Anexos, p. 170)

Quando questionados sobre a “ turma ideal” ambos revelam no seu discurso estarem cientes que isso é uma utopia.

*...é impossível, hoje em dia, alguém ter essa pretensão* (professor André, Anexos, p.142)

*Nós é que queremos que haja* (professora Ana - Anexos, p. 170)

No entanto, os professores tendem a “normalizar” a prática pedagógica para uma desejada “turma normalizada” em que todos façam as mesmas aprendizagens ao mesmo tempo e através dos mesmos processos e práticas.

*Claro, porque os professores tentam normalizar a prática pedagógica (professor André -Anexos p. 148)*

*(...) e todos aprendem da mesma forma os conteúdos (professora Ana - Anexos, p. 170)*

Para os entrevistados, esta normalização parece estar associada à noção de “turma ideal”, mesmo utópica, como consideraram. Isso mesmo é expresso pelos entrevistados.

Para estes, nas concepções de professores uma turma ideal é aquela

*(...) em que os meninos são todos impecáveis, onde percebem tudo, onde não dão trabalho nenhum, onde estão em silêncio, onde colocam questões de uma forma muito normal, muito tranquila... (professor André - Anexos, p.142)*

*(...) mais ou menos ao mesmo nível em que nós possamos brilhar, (...)E todos olham boquiabertos para a sabedoria da senhora professora ... É, porque o que é o professor quer que os meninos tenham? Bons desempenhos, para não se cingir só ao programa, para dar projectos disto e projectos daquilo (professora Ana - Anexos, p. 170)*

O professor André, embora consciente da impossibilidade de uma turma ideal, referiu que o melhor contributo para o seu ideal possível exige um forte investimento do professor na promoção de competências que permitam aos alunos o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade pelas suas aprendizagens.

*(...) a partir da segunda vez que eles estão na Escola, começam a desenvolver... competências de trabalho autónomo e entram numa perspectiva de auto – regulação da aprendizagem. (professor André - Anexos pp. 142 - 143)*

A análise dos dados do questionário revela que desempenhos semelhantes é o factor mais valorizado por 76,3% dos professores, independentemente da diversidade cultural, étnica ou social existente no grupo. Isto poderá indicar que, ao haver desempenhos semelhantes positivos, a necessidade de haver ajustamentos curriculares, trabalho diferenciado e o recurso a estratégias diversificadas seria mais reduzida e, conseqüentemente a uma menor sobrecarga para o professor. Nesta concepção poderá

estar implícita a ideia de todos aprenderem o mesmo ao mesmo tempo com o menor esforço do professor.

Os professores entrevistados referem o desejo de homogeneizar desempenhos para que todos possam aprender ao mesmo tempo. A homogeneidade aparenta ser, nas concepções dominantes, sinónimo do bom desempenho e da qualidade do professor. E consideram que, classes com desempenhos homogéneos permitem uma gestão curricular mais flexível.

Conclui-se que a representação mais desejável de uma classe para os professores entrevistados corresponde à homogeneidade, particularmente no que diz respeito aos desempenhos dos alunos.

**Em suma**, a análise dos dados torna óbvia a homogeneidade enquanto aspecto central de uma classe ideal. Confirma os estudos de Woods (1987) que revelam que o professor se sente/vê em primeiro lugar como professor de um colectivo implicitamente homogéneo que é a classe. Quaisquer variações muito significativas em termos culturais, étnicos ou de desempenho tendem ser consideradas problemáticas.

### *2.3- Diversidade Social, Cultural e Étnica e Desempenho Escolar dos Alunos*

Á afirmação que relacionava o desempenho dos alunos com o nível de homogeneidade/ heterogeneidade do ponto de vista social (*“Independentemente das metodologias, estratégias, actividades e recursos que o/a professor/a possa utilizar, em média, os alunos de turmas **socialmente homogéneas** têm desempenhos superiores aos alunos de turmas **socialmente heterogéneas**”*) responderam 89,5 % (34 inquiridos). Destes, 21,1% (8 inquiridos) afirmaram estar em *Total Desacordo*. 23,7% (9 inquiridos)

*Concorda Parcialmente*, 28,9% (11 inquiridos) *Concorda* e 15,8% (6 inquiridos) afirmaram estar de *Pleno Acordo*.

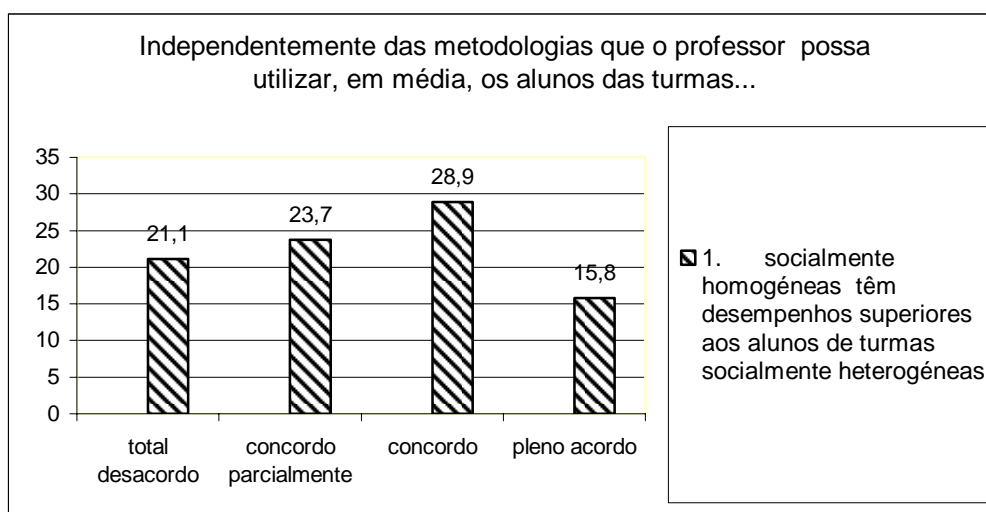


Gráfico 3 – Nível de concordância com a afirmação da questão 2.2.1

A tendência das respostas aponta para a concordância com a afirmação. Verificou-se que o somatório dos níveis *Concordo Parcialmente*, *Concordo* e *Pleno Acordo* é de 68,4%. A maioria dos inquiridos (52,6%- 20 inquiridos) deu respostas que se situam no nível “de refúgio de opinião”, entre o *Concordo Parcialmente* e o *Concordo*. Só nos níveis de concordância e plena concordância situaram-se cerca de 45% das respostas.

Na afirmação que relacionava o desempenho dos alunos com o nível de homogeneidade/ heterogeneidade do ponto de vista cultural e étnico (“*Independente das metodologias, estratégias, actividades e recursos que o/a professor/a possa utilizar, em média, os alunos de turmas cultural e etnicamente homogêneas têm desempenhos superiores aos alunos de turmas cultural e etnicamente heterogêneas*”) mantém-se a tendência para a concentração em *Concordo Parcialmente* e *Concordo*, com cerca de 68% (13 inquiridos em cada nível).

Embora as respostas no nível de *Pleno Acordo* sejam metade das indicadas na resposta anterior, os níveis de óbvia concordância atingem cerca de 42% das respostas. (7,9%- 3 inquiridos contra 6 inquiridos na anterior).

Com maior tendência do que na questão anterior, cerca de 68% dos inquiridos referiram concordar ou concordar parcialmente com a afirmação. Em relação à afirmação anterior, centrada na homogeneidade social, 52% das respostas centraram-se naqueles níveis de concordância.

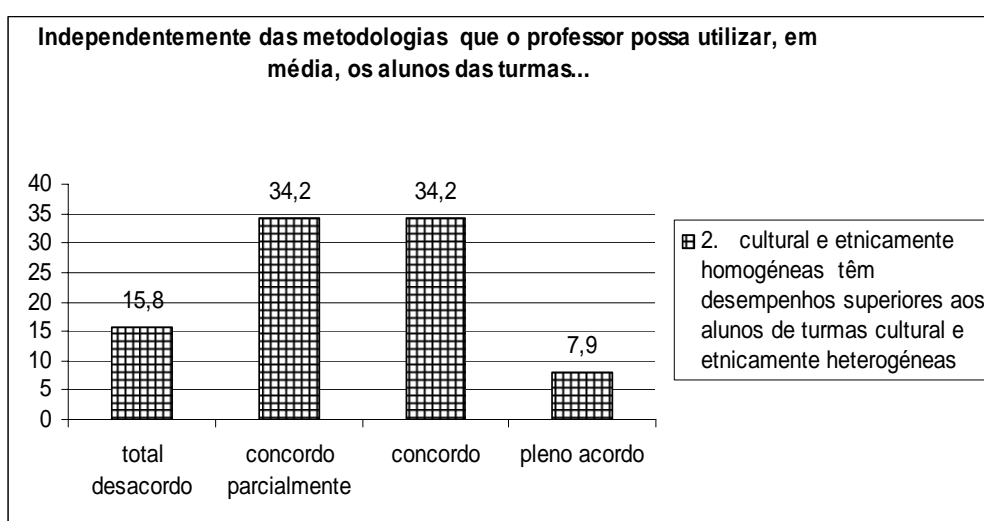


Gráfico 4 – Nível de concordância com a afirmação da questão 2.2.2

Comparando as percentagens das respostas às duas afirmações, 76,3% situam-se entre os níveis 2 e 4 (*Concordo Parcialmente* e o *Pleno Acordo*) em relação à segunda afirmação, e nos 68% em relação à primeira. Isto poderá significar que a homogeneidade/heterogeneidade étnica ou cultural se revela, na opinião dos professores como um factor de maior impacto no desempenho das turmas do que a homogeneidade /heterogeneidade social.

Tendo a maioria das respostas a esta questão apontado para uma mediana centrada no *Concordo Parcialmente* ou *Concordo*, poderá revelar pouco comprometimento dos professores com opiniões extremas, preferindo situar-se em terreno “neutro”. Mesmo

assim, das respostas pode inferir-se que, para os professores inquiridos, a homogeneidade é um factor determinante para um desempenho superior, quer esta homogeneidade seja de carácter social ou de carácter cultural ou étnico.

Transparece, também, a ideia que a homogeneidade da turma concorre para um melhor nível de desempenhos, especialmente se esta homogeneidade conjugar o nível social ao nível cultural ou étnico.

Quando confrontado com estes dados, o professor André afirmou não ter respondido a esta questão do seu questionário porque o seu nível de concordância precisaria de estar sustentado, no seu entender, no conhecimento prático da realidade.

*...eu não posso mobilizar conhecimentos que me vieram da prática com realidades similares a essa, para dizer, não senhor (...)  
...quando faço uma afirmação, tento sustentar essa afirmação numa experiência concreta e objectiva que eu tive, não é? E eu, neste caso, não. (professor André – Anexos, p.143)*

A professora Ana justificou a sua parcial concordância com as afirmações mas ressaltou que se deveria ter em conta cada grupo específico.

*Concordo parcialmente (com as duas afirmações) porque tem muito a ver com os grupos. Depende do grupo que nós temos nas mãos (professora Ana - Anexos, p. 170)*

Para esta, a homogeneidade de desempenhos não é fruto da homogeneidade social, cultural ou étnica, espelhando de novo no seu discurso a desvalorização dos factores de ordem identitária. Revela subalternizar o impacto dos factores cultural e étnico nos desempenhos dos alunos face a um currículo é feito para a cultura da maioria. É, indubitavelmente, o que se deduz da sua afirmação,

*É o sonho, de facto, é o sonho de cada um( desempenhos homogéneos). Agora que eles sejam africanos, ciganos, russos, checoslovacos...é-me completamente indiferente (professora Ana - Anexos, p. 170)*

O seu discurso tende a desvalorizar também factores de ordem social nos desempenhos, embora lhes confira algum peso no acesso à informação e ao conhecimento:

*Claro que um menino que tem muitas condições em casa, que os pais têm muito tempo para ele em casa e que tem muitos meios de investigação, isto e aquilo, pode fazer um trabalho, por exemplo, mais rico que outro de um meio cultural muito pobre que não tem acesso a essas coisas. Mas garantidamente, a nível de desempenho de sala de aula, não é melhor o que tem muitos meios em casa (professora Ana - Anexos, p.171)*

**No essencial**, parece poder inferir-se acerca de comparações que envolvem a variável étnica e cultural que os inquiridos tendem a não exporem de modo óbvio as suas opiniões, talvez por se tratar de um tema sensível e controverso optando por situar opiniões em zonas “neutras”de concordância. No entanto, parece poder-se concluir que os inquiridos valorizam a homogeneidade cultural e social das classes como factores que beneficiam os desempenhos dos alunos e que, implicitamente, facilitam os desempenhos dos professores

Os professores entrevistados revelaram também uma tendência para dissociarem duas características /factores interdependentes: a pertença a diferentes grupos sociais e a pertença a diferentes grupos culturais e étnicos e que a pertença dos alunos a determinados grupos culturais e étnicos os colocam tendencialmente em determinados extractos sociais.

#### *2.4– O Impacto da Diversidade Social, Étnica e Cultural dos alunos em Contextos*

##### *Escolares*

Um grande grupo dos professores inquiridos (50%-19 inquiridos) considera a diversidade como um factor *Vantajoso*, seguido de outro grupo que considera *Não Ser Vantajoso Nem Desvantajoso* (23,7% - 9 inquiridos). Um grupo correspondente a 15,8% (6 inquiridos) dos respondentes considerou a diversidade como *Desvantajosa*. Esta percentagem é superior à percentagem dos que a consideram “*Muito Vantajosa*” (10,5% - 4 inquiridos)

Também aqui se verifica que as respostas (73,7%) tendem a centrar-se em níveis médios.

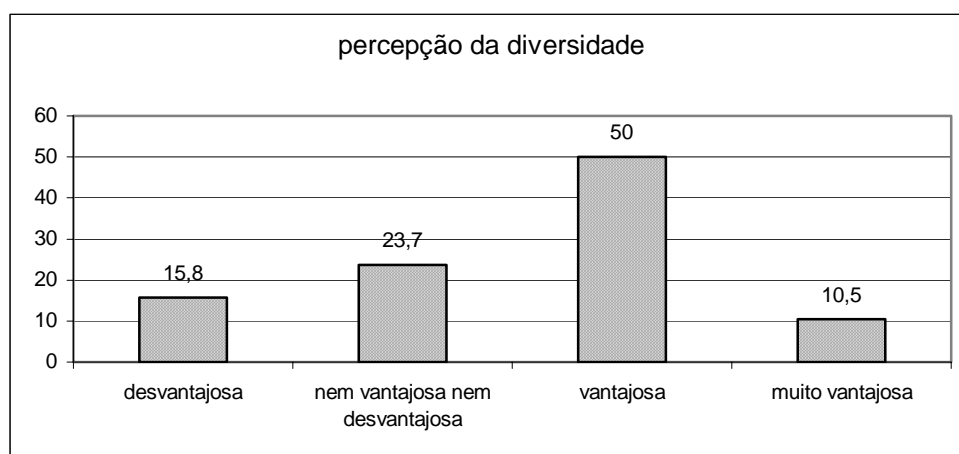


Gráfico 5 - Diversidade e impacto na organização dos processos curriculares

As opiniões dos entrevistados revelam alguma ambiguidade ao referirem-se a eventuais vantagens da diversidade em contextos de classe. Sobre este assunto, o seu discurso parece pouco convicto, só vagamente clarifica essas vantagens:

*Encontro, encontro. (Vantagens) (professor André - Anexos, p.144)*

*Pode ser vantajoso, pode ser desvantajoso. É consoante o grupo. (professora Ana - Anexos, p. 171)*

O professor André relaciona as vantagens de turmas heterogéneas com os enriquecimentos culturais que daí advêm:

*E essa mudança cultural permitiu trazer questões ... à sala...à turma, ...Portanto isso enriquece a vida de uma turma. (professor André - Anexos, p.144)*

A professora Ana, evidencia, sobretudo, as vantagens das turmas homogéneas porque podem permitir bons desempenhos e permitem a realização de actividades diversificadas, por exemplo, trabalhos de projecto.

*É, porque o que é o professor quer que os meninos tenham? Bons desempenhos, para não se cingir só ao programa, para dar projectos disto e projectos daquilo (professora Ana - Anexos, p. 170)*

Comparando os dados relativos às vantagens da diversidade em contexto escolar com as que apresentam diferentes composições de turmas, verifica-se alguma

contradição. A existência de heterogeneidade nas turmas é, na opinião dos inquiridos, vantajosa mas, a maioria dos professores remete para última opção, trabalhar com turmas social, cultural e etnicamente heterogéneas, só preferindo trabalhar com este tipo de turmas quando nestas se verificam desempenhos homogéneos positivos dos seus alunos. As vantagens que consideram existir em turmas com diversidade cultural, social e étnica não encontram correspondência na valorização da heterogeneidade. Os professores dão a entender terem enveredado pela resposta socialmente correcta, no que respeita à diversidade, retirando-lhe as potenciais vantagens quando, em vez do termo "diversidade", são confrontados com as diferenças étnicas e sociais.

### ***2.5 - Percepções Dos Professores Face À Diversidade Dos Alunos – Uma Síntese***

Os factores identitários que os professores inquiridos mais valorizam na caracterização da diversidade são as *Línguas e Dialectos*, *Alunos com NEE e Origem Cultural e Étnica*. Os factores considerados como *Irrelevantes* ou *Pouco Relevantes* são a *Origem Religiosa* seguido do *Género* e *Origem Social*. (questão 2). Estes dados não foram confirmados pelos entrevistados, considerando-os mesmo com pouco impacto na qualidade das aprendizagens.

Mais de metade dos inquiridos considera a diversidade como um factor vantajoso. Em termos relativos, o menor grupo de respostas situa-se no *Muito Vantajoso*. (questão 2.3) No entanto, as suas preferências vão para turmas onde existam níveis homogéneos de desempenho.

A homogeneidade de desempenhos é a condição mais valorizada pelos professores, independentemente da diversidade social, cultural e étnica do grupo para a hipotética escolha de turma. (questão 2.1).

Estas concepções revelam evidentes contradições expressas ao nível dos discursos, isto é, teoricamente, e no plano do discurso educacionalista, consideram haver vantagens na diversidade mas, quando confrontados com essa realidade na sua sala – discurso da *praxis*, ou do contexto concreto do professor, preferem as constituições mais homogéneas, essencialmente ao nível das atitudes e desempenhos.

Os professores tendem a concordar que a homogeneidade é um factor determinante para um desempenho superior, quer seja de carácter social ou de carácter cultural/ étnico. No entanto, a incidência das respostas revela que, se esta homogeneidade for de carácter social, maior será a probabilidade da obtenção de melhor qualidade de desempenhos. (questão 2.2) Desta análise parece poder concluir-se que os inquiridos tendem a ignorar o facto que, tendencialmente, o nível social está associado à pertença a um grupo étnico e cultural.

Da análise dos questionários pode, ainda, inferir-se que os professores tendem a situar as suas respostas num nível de refúgio quando são levados a opinar sobre temas mais sensíveis.

### **3 - Desempenho Docente e Diversidade dos Alunos**

Neste tópico são apresentados e analisados os dados relativos ao impacto da diversidade identitária dos alunos nos processos de gestão curricular adoptados pelos professores inquiridos.

### 3.1-Impacto da Diversidade Social, Étnica e Cultural dos Alunos na Gestão do Currículo.

A maioria dos inquiridos (68,4%- 26 inquiridos) afirmou que a presença de diversidade étnica e cultural na turma implica *Alguma Alteração* nos processos de gestão do currículo enquanto que 26,3% (10 inquiridos) dos professores referiu mesmo a existência de *Muita Alteração*.

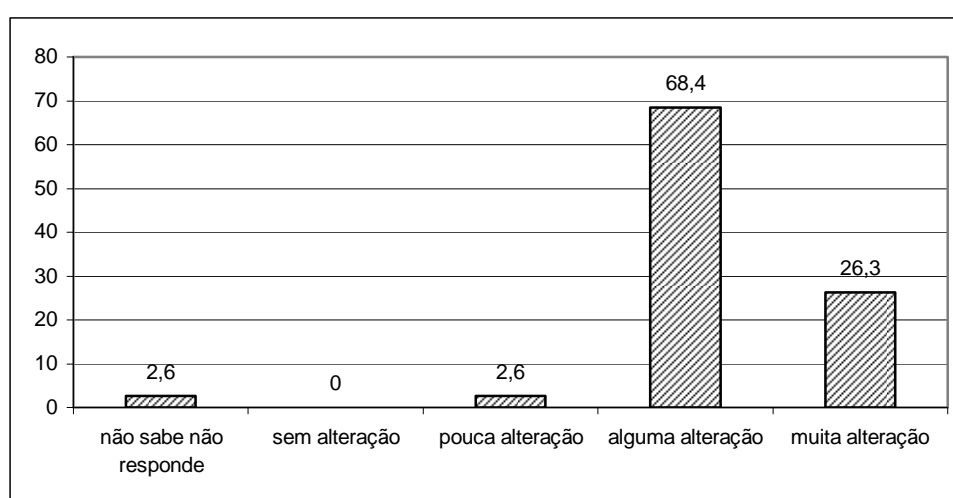


Gráfico 6 – Alteração do currículo face à diversidade

Verifica-se que a maioria dos professores inquiridos (94.7% - 36 inquiridos) revela nas suas respostas preocupações em adequar o currículo à diversidade dos alunos. Parecem cientes da importância da gestão flexível do currículo de acordo com as características da turma. No entanto, as entrevistas nem sempre confirmam a tendência revelada pelos dados do questionário.

O professor André explicitou do seguinte modo a sua resposta no questionário: “não tenho prática dessa realidade”.

*Não me parece que o currículo tenha de ser alterável em função de uma diversidade étnica ou cultural.(...)Para mim um currículo está baseado em competências e portanto, de qualquer aluno de qualquer etnia, de qualquer cultura, tem o potencial e deve atingir determinado tipo de competências(...) Eu coloco a tónica em termos das competências e não me parece que essas sejam assim tão modificáveis (professor André - Anexos, p.145)*

Da resposta dada pelo entrevistado, pode inferir-se que, uma vez que a sua prática pedagógica se orienta para a aquisição de competências, não considera a necessidade de alterar ou gerir o currículo já que, qualquer que seja a natureza da diversidade predominante na turma, os alunos têm as capacidades para as atingir. No entanto, numa aparente contradição, o mesmo entrevistado afirma que, numa perspectiva de valorização dos conteúdos, a flexibilização do currículo já é considerada como fundamental.

*(Ao nível dos conteúdos) Ah, sim. Claro, isso seria extremamente importante (professor André - Anexos, p. 145)*

Parece pertinente, nesta altura, tecer algum comentário a esta última afirmação. As competências poderão não ser modificáveis mas os meios e as vias para atingir poderão/deverão sofrer algumas adaptações para responder a essa diversidade.

Na gestão dos processos norteada pela diversidade cultural, social ou étnica da turma, a professora Ana reforçou a necessidade da partilha de conhecimentos culturais com o objectivo do enriquecimento dos conhecimentos do grupo e do conhecimento mútuo dos seus elementos. Surge assim a ideia da partilha de conhecimentos como estratégia para responder à diversidade:

*(...) eu tento sempre que aquele menino ou aqueles meninos me digam como é que é ou como é que passa na terra deles, para os outros obterem um maior nível de conhecimentos para todos ficarmos mais ricos...(professora Ana - Anexos, p. 171)*

É notório neste discurso a valorização dos aspectos culturais e étnicos. Para o entrevistado é fundamental a partilha de conhecimentos a este nível, quer para o enriquecimento cultural, quer pelo papel central que o aluno passa a ter, enquanto fonte e meio de divulgação do conhecimento a partilhar:

*(...)e é um conhecimento. Portanto, eles ficaram, através disto tudo, deste conhecimento e nestes debates e nestas conversas, com mais alguns valores e com mais alguns conhecimentos A menina fica toda contente porque está a partilhar os seus saberes culturais com os outros e os outros ficam mais ricos e eu também fiquei. (professora Ana - Anexos, p. 171)*

Quanto questionados sobre a hipotética existência de factores que poderiam influenciar ou pressionar processos de gestão do currículo, os entrevistados nomeiam os Encarregados de Educação, a preocupação de cumprimento do Currículo Nacional e as Estruturas Organizativas, confirmando o que Cardoso, (2001) refere como factores de resistência à gestão do currículo. A propósito a pressão dos Encarregados de Educação ambos afirmam:

*Ao nível social, claro que há pressão. Mas há pressão de dois tipos. Uma é os pais e Encarregados de Educação que querem que os alunos saibam. (professor André - Anexos, p.147)*

*...encarregados de Educação dizem que a professora é muito má, porque o livro não está completamente preenchido. Então como nós não queremos ser muito más, o livro tem de estar, pelo menos grande parte, preenchida, porque os encarregados de Educação acham que, de facto, nós não trabalhamos nada. (...)Os pais são uma chatice muito grande.(...) (uma mãe), e queria saber logo porque é que a professora andava aos saltos no livro...não é, e eu tive que explicar à senhora porque é que andava aos saltos no livro (professora Ana - Anexos, p.177)*

Para além destes, consideram haver outros condicionantes, nomeadamente a obrigatoriedade de cumprir os conteúdos prescritos no Currículo Nacional.

*...conteúdos programáticos que nós temos de cumprir, (...), é uma chatice, é um aborrecimento, (professora Ana - Anexos, p. 177)*

Considera a mesma que a preocupação em cumprir programas impedem a promoção da autonomia.

*(...) muito complicado e eu tenho outras coisas que nos exigem, não sei se teria tempo num ano lectivo para...para acentuar isto. (professora Ana - Anexos, p. 180)*

E os que decorrem da estruturas organizacionais do Agrupamento, os Conselhos de Ano.

*(...) nós trabalhamos em grupos de ano, (...) portanto as decisões não são minhas, são feitas a nível de ano e são feitas a nível de reunião de ano... mesmo que, eventualmente um elemento ou outro não concorde com uma decisão, ganha a maioria e a decisão vai para a frente, (professora Ana, Anexos, p. 177)*

O professor André aponta também outro factor de pressão, a actuação do próprio professor e o seu isolamento perante a intervenção dos pais nos processos de ensino – aprendizagem.

*Essa pressão existe mas muitas vezes existe a pressão dos pais porque os professores não querem e não fazem este trabalho e querem manter a sua sala estanque à intervenção dos pais. (professor André, Anexos, p.147)*

O mesmo entrevistado, afirma, por outro lado, que não existe o acompanhamento do professor, considerando que há alguma falta de regulação ou de supervisão da sua actividade por parte dos pais.

*Eu infelizmente não encontro. Porquê? Porque o professor continua a fazer o que quer e lhe apetece dentro da sua sala de aula (...)...eu tenho que prestar contas da minha prática e isto não acontece. Pronto, portanto esta é logo uma primeira situação em que eu acho que não há pressão nenhuma e digo, deveria haver maior pressão.. (professor André - Anexos, p.146)*

**Concluindo**, a maioria dos inquiridos afirma que, perante a diversidade cultural e étnica dos alunos, adequa o currículo de forma a responder a essa diversidade valorizando os diferentes saberes.

Os professores entrevistados apresentam opiniões convergentes em relação aos factores que condicionam a gestão do currículo. Ambos concordam que estes são de várias ordens: o currículo nacional; a acção dos pais e encarregados de educação neste processo e o que esperam da escola, os manuais, a uniformização de estratégias e planeamento ditados pela organização pedagógica. Um dos entrevistados (professor André) entende que o professor tem, na sua actuação, hábitos que, não sendo supervisionados, são de difícil avaliação por parte de terceiros.

#### **4 - Formação de Professores**

Nesta secção apresentam-se os dados relativos ao nível da formação que os professores consideram ter para lidar com turmas com diversidade étnica, cultural e social. Pretendia-se verificar se os anos de docência teriam impacto na sua forma de lidar com essa diversidade. São analisados os dados do questionário, seguidamente os das entrevistas e finalmente integram-se os resultados numa análise conjunta.

#### 4.1 - Níveis de Formação – Dados dos questionários

A maioria relativa (50%) dos inquiridos considera ser *Insuficiente* a sua preparação para gerir turmas com significativa diversidade social, cultural e étnica. Conjuntamente com este dado surge, com evidente significado, a menção de *Suficiente*, (42,1%). Factos interessantes são os de não haver um único docente a considerar-se bem habilitado para lidar com a diversidade (0%) e de um único exemplo (2,6%), um professor entender que a sua preparação profissional é baixa neste domínio específico. Existe um objectivo de refúgio nas opções centrais (*Suficiente/Insuficiente*) nas manifestações dos professores.

Níveis	Casos	Percentagem
NS/NR	2	5,3
Baixa	1	2,6
Insuficiente	19	50,0
Suficiente	16	42,1
Elevada	0	0

Quadro 7 - Nível de preparação para gerir turmas social, cultural e etnicamente heterogéneas

Para verificar se a tendência das respostas estaria relacionada com experiência profissional cruzaram-se as respostas desta questão com os anos de serviço dos inquiridos, tendo surgido os dados que se apresentam no quadro 8:

		nível de preparação				Total/ percentagem	
		Ns /nr	Baixa	Insuficiente	Suficiente		Elevada
anos de prof.	<de 5	0	0	8	8	0	16 - 42,1%
	6 a 10	1	0	5	1	0	7 - 18,5%
	11 a 15	1	0	2	1	0	4 - 10,5%
	16 a 20	0	1	1	3	0	5 - 13,3%
	>de 20	0	0	3	3	0	6 - 15,8%

Quadro 8 - Cruzamento de anos de profissão com o nível de preparação considerado pelos docentes

O que parece emergir dos dados é que os professores com menos experiência (< 5 anos) e mais novos, autoavaliam-se de forma mais positiva em relação à sua preparação para gerir turmas étnica, social e culturalmente diversificada do que os professores que se situam na faixa dos 6 aos 15 anos de docência. Acima dos 16 anos de experiência, a sua avaliação apresenta-se mais positiva do que nas faixas anteriores. Destes dados parece poder inferir-se que os professores mais novos ou, por falta de experiência, que não lhes permite avaliar as verdadeiras dificuldades em contextos com diversidade e/ou porque confiam na sua formação inicial, avaliam-se mais positivamente. Na faixa dos 6-15 anos existe já experiência acumulada e mais consciencialização das dificuldades face a contextos de diversidade. Esta análise menos positiva vai melhorando nas faixas etárias seguintes.

#### ***4.2 - Níveis de Formação – Dados das entrevistas e da observação***

Os dados obtidos anteriormente indicam que a maioria dos professores consideram o seu nível de formação como *Insuficiente* independentemente da sua experiência profissional. Os entrevistados avaliam a sua formação em níveis distintos. O professor André (no grupo de 16 a 20 anos de experiência profissional) afirma que o seu nível de formação é *Insuficiente* (contrariando a tendência geral dos dados para este grupo que se situa num nível *Suficiente*) porque considera que há constante necessidade de se adequar às mudanças e por isso nunca sente que a sua formação é suficiente.

*Vem essencialmente da minha inquietação (...) tem a ver com a minha necessidade de encontrar novas soluções, mais eficazes para uma prática pedagógica que tem de ser completamente diferente*

*Portanto, eu acho que não estou suficientemente preparado para lidar com esta diversidade, que é uma diversidade não de nível cultural ou étnico mas é uma diversidade concreta em termos daquilo que eu entendo que deve ser a prática pedagógica, sustentada na auto – regulação da aprendizagem e nas pedagogias da aprendizagem (Professor André - Anexos, p.148)*

É de novo visível neste discurso alguma desvalorização dos aspectos identitários. Não se pode analisar como é que este inquirido lida com a diversidade étnica, social ou cultural quando esta surge em situação escolar.

A professora Ana, que se situa no grupo de 11 a 15 anos de experiência profissional, considera que tem um nível de preparação *Suficiente*, contrariando também a tendência geral dos dados recolhidos neste grupo (*Insuficiente*) e que este nível é fruto da sua experiência profissional.

*Foi de facto a experiência* (professora Ana - Anexos, p.172)

Curiosamente, este entrevistado parece ser o que tem mais dificuldade em lidar com a diversidade étnica, social ou cultural como foi visível na observação. A turma observada continha alunos de origem africana, de meio social baixo e de desempenho escolar também baixo. Da observação parece poder confirmar-se o que Gay (ibidem, p.145.) afirma em relação a alunos pertencentes a minorias étnicas (“respondem a menos perguntas e recebem muito menos elogios e encorajamento”).

(o Professor) Passa três vezes pelo grupo dos 2 alunos de etnia africana e de baixo rendimento e não pára. Na terceira passagem vê de cima o trabalho e torce o nariz. Não é dado qualquer feedback a este grupo.

No grupo composto pelo rapaz brasileiro e a menina africana comenta “*aqui só apagam*” e continua. Na segunda passagem diz “*aqui não se faz nada...*” A aluna comenta “*o V não faz nada*”

Foi dada menor atenção aos alunos com dificuldades. Estes pertencem a um grupo étnico específico. Pode inferir-se do comportamento da professora que há algum nível de desistência em relação a estes alunos. Não lhes foi dado qualquer feedback em relação ao seu trabalho e, em especial em relação a um grupo (Anexos, pp.209-210)

Ambos os entrevistados referem a dificuldade de aliar o discurso teórico à sua prática.

*(...) mas é fácil de dizer, a questão é levar isso à prática e aplicá-lo e eu não sinto que tenha formação suficiente para isso.* (Professor André - Anexos, p.149)

*(...), é tudo muito cor-de-rosa, as pessoas saem achando que o mundo que é todo muito bonito e que não há entraves nenhuns e depois têm de se “desengomar” pessoalmente de situações deste género* (professora Ana - Anexos, p. 172)

Consideram que existe, por isso, dois tipos de discurso um discurso teórico e um discurso condicionado pela prática.

*De facto, há um discurso do politicamente correcto, que os alunos devem ser apoiados, que temos de privilegiar a diversidade, que temos de privilegiar a interdependência dos alunos, o trabalho de grupo, o espírito cooperativo, essas coisas todas, há esse discurso do politicamente correcto ou teoricamente correcto ou ...do pedagogicamente correcto mas a prática, na grande maioria das situações não é essa. (professor André - Anexos, p.160)*

*(...) achamos que aquilo (teorias), de facto, está certo. Agora aplicar isso à realidade, há sempre muitos factores de impedimento. Ou pela família, ou pelas características do grupo, ou... em caso de acharmos que aquilo é um bocado difícil, por nós próprios, (professora Ana - Anexos, p. 180)*

É referida, no entanto, uma discordância parcial com esta visão. Quando foi pedido ao professor André que expressasse a sua opinião sobre a existência de dois níveis de discurso (discurso teórico e o discurso prático) este afirmou:

*Eu respondo-te que sim a uma questão e que não a outra (...) Eu acho que os professores têm grande défice teórico. (...) Por exemplo, usam uma linguagem como eu costumo dizer de Lana-caprina (...) Não significa que as pessoas não tenham aprendido isto nas Escolas superiores de Educação, o que acontece é quando chegam à prática, a gramática da prática impõem-se sobre a necessidade de reflexão teórica. (professor André - Anexos, pp.160 – 161)*

Parece ressaltar a dificuldade que os professores têm em considerar que uma reflexão teórica profunda pode constituir uma ajuda na interpretação da prática que lhe permitirá fazer, dentro do possível, as adaptações ao contexto.

**Em suma**, os professores tendem a compartimentar as dimensões teóricas e práticas da realidade subvalorizando o facto de que as práticas são sempre susceptíveis de interpretações que, por sua vez, sustentam reflexivamente, melhores práticas. Tendem a situar a teoria na sua formação e as práticas no contexto de trabalho.

Por outro lado, o discurso dos professores revela a distinção entre “contexto educacionalista” e o “contexto do professor” como Keddie (1993) referencia. Por um lado, e em determinadas situações mais ou menos distantes da acção de sala de aula face a alunos concretos, usam um discurso, evocam e assumem convictamente a defesa de

princípios de igualdade, de diversidade, de pluralismo. Por outro lado, quando fazem referência às práticas reais de aula face aos seus alunos, o discurso tende a afastar-se das suas convicções expressas ao nível do “contexto educacionalista”.

## 5 - Objectivos a Atingir pelos Professores em Turmas Heterogéneas

Nesta secção foram identificados os domínios que os professores mais valorizam na gestão do currículo face a turmas caracterizadas pela diversidade social, cultural e étnica.

### 5.1 – Domínios Valorizados na Gestão do Currículo em Turmas Caracterizadas pela Diversidade

Os resultados obtidos através do questionário estão traduzidos no quadro 9:

Domínios	Níveis de relevância				
	Ns/nr	Irrelevante	Pouco Relevante	Relevante	Muito Relevante
Criação de igualdade de circunstâncias	1			15	22
Promoção da auto-estima	1			11	<b>26</b>
Valorização das diferentes realidades...	2		2	<b>16</b>	19
Partilha de conhecimentos	1			11	<b>26</b>
Valores de cidadania	2			11	25
Atitudes anti-discriminatórias	1		1	12	24
Igualdade de consideração e participação	2			14	22
Domínio das competências básicas	1		2	14	21
Outros objectivos					

Quadro 9 - Domínios mais valorizados na gestão do currículo

A *Promoção da Auto - Estima* e a *Partilha de Conhecimentos* (ambos com 97,3 % de respostas - 26 inquiridos) foram os domínios mais considerados como Muito Relevantes; o domínio da *Valorização das Diferentes Realidades* foi considerado por 16

inquiridos, como Relevante, valor que constitui o resultado mais expressivo nesta notação.

No somatório dos dois níveis superiores, Relevante e Muito Relevante, a *Criação de igualdade de circunstâncias para o sucesso educativo de todos os alunos, Promoção da auto-estima, auto-imagem e auto-confiança e Partilha de conhecimentos, valores e experiências com vista ao respeito mútuo* apresentam o mesmo valor. (37 respostas - 97,3%)

Agrupando os domínios apresentados nas áreas de *Desenvolvimento Pessoal*, de *Aprendizagem* e de *Desenvolvimento Social*, os resultados sugerem que os respondentes valorizam ligeiramente os primeiros, que poderá revelar que os docentes inquiridos os consideram *Relevantes* ou *Muito Relevantes* para a formação da cidadania, respeito mútuo e valorização pessoal. Em seguida, surgem os referentes à *Aprendizagem* e, por último, dos de *Desenvolvimento Social*. No entanto, o equilíbrio dos resultados das respostas nas diferentes áreas é o aspecto mais relevante que se pode extrair da análise dos dados.

	<b>Domínios</b>	<b>Média das respostas (em%)</b>
Desenvolvimento pessoal	Promoção da auto-estima, auto-imagem e auto confiança;	48,6
Aprendizagem	Criação de igualdades de circunstâncias para o sucesso educativo de todos os alunos; ~  Partilha de conhecimentos, valores e experiências com vista ao respeito mútuo;  Domínio das competências básicas (leitura, escrita e matemática)	47,8
Desenvolvimento social	Valorização das diferentes realidades e culturas;  Promoção dos valores da cidadania; Promoção de atitudes anti - discriminatórias  Promoção da igualdade de consideração e de participação nas actividades de todos os alunos  Participação nas actividades de todos os alunos	47,2

Quadro 11 – Média das respostas relativas à valorização dos objectivos a atingir em turmas com significativa diversidade

Dos dados obtidos através do questionário ressalta a valorização que os inquiridos expressam relativamente à globalidade das áreas e dos domínios definidos. Importa, contudo, compreender se estes resultados se ancoram em algum cliché de retórica (Discurso Educacionalista), ou se, de facto, face às realidades concretas dos alunos e das turmas o discurso e a acção do Professor mantém a mesma expressão.

Os resultados dos questionários parecem ser confirmados pelos discursos dos entrevistados, tendo ambos feito referências ao papel que a auto-estima desempenha em todo o processo de ensino-aprendizagem.

*A auto-estima, para mim é crucial. A maior parte dos problemas que existem (...) estão relacionados com a baixa auto-estima. (...) para progredir nas aprendizagens e na vida... no dia a dia. Isto é essencial. (professor André - Anexos, p.150)*

*Promoção da auto estima, auto imagem e da auto confiança. (...) Se um miúdo for muito mal integrado num grupo, se se sentir mal ali dentro, ele, com toda a certeza não vai atingir muito bem as competências.*

*É mais ou menos isso que acontece às crianças que são assim tratadas. Eles até podem dar uns passinhos, claro que sim, vêm para cá todos os dias, os que vêm, portanto alguma coisa lá fica mas é sempre com muita dor de pés, certo? (professora Ana - Anexos, p. 173)*

A *Promoção de Igualdade de Oportunidades* foi também considerada relevante pelos entrevistados. Referem que a escola tem um papel fundamental na promoção deste domínio mas reconhecem que nem sempre o cumpre e que, por vezes, o negligencia. Para o professor André a *Promoção de Igualdade de Oportunidades* deve permitir que, independentemente do nível do seu desempenho escolar os alunos possam progredir.

*(...)a criação de igualdades de oportunidades..., as crianças têm todas níveis diferentes, e (...) a Escola portuguesa, está preparada para trabalhar para (...)o nível médio e está a preparar para trabalhar com os meninos que têm dificuldades(...) e aqueles que podem ir mais longe, pura e simplesmente, nem sequer lhes tocam (...), eu crio condições de acordo com a diversidade que eu tenho. (...) eu permito que todos tenham as oportunidades para progredirem de acordo com o seu ritmo e melhorando a sua prestação.(professor André - Anexos, p.151)*

A professora Ana revela também no seu discurso a consciência da importância de se utilizarem estratégias diferenciadas na *Promoção de Igualdade de Oportunidades*. Na óptica do entrevistado estas estratégias são sinónimas de “tratamentos diferentes”

*Claro que não deve haver, de forma alguma desigualdade na sala de aula, (...) que é bom para um aluno pode não ser o ideal para outro. E como há uma heterogeneidade, isso mesmo indica tratamentos, às vezes, ...diferentes ...de alunos. (professora Ana - Anexos, p. 173)*

Embora menos considerados nos dados do questionário, os objectivos de aprendizagem que visam a aquisição das competências básicas de leitura, escrita e cálculo são objecto do discurso dos entrevistados. Justificam a relativa relevância que lhe atribuem do seguinte modo

*Por isso, é que eu coloco, num 3º lugar a questão da aprendizagem. Porque eu não posso pensar na aprendizagem sem pensar nas outras questões (professor André - Anexos, p.150)*

*Claro, repara, isso é relevante, é importante que os meninos saibam, portanto, que tenham estas competências mas, não é... não é, de extremos... porque é assim, se eles não souberem ou se não estiverem bem adquiridas cá estamos nós para isto. ... (professora Ana - Anexos, p.173)*

**Concluindo**, parece poder inferir-se do discurso destes professores que o reconhecimento da relevância do desenvolvimento pessoal e social dos alunos como condição para a qualidade das aprendizagens. Uma observação mais aprofundada permitir-nos-ia verificar em que medida a articulação entre os dois domínios é realizada e o nível de conjugação entre o “discurso educacionalista” dos professores e a sua “prática em contexto”.

Para os entrevistados, a aquisição das competências básicas não é considerada como o mesmo nível de relevância ao que não deverá ser estranho a circunstância das entrevistas se orientarem predominantemente para as questões da diversidade. Na opinião da professora Ana, estes objectivos já estão implícitos nas atribuições que cabem ao professor.

## **6 - Estratégias de Aprendizagem Cooperativa Enquanto Resposta às Necessidades de Aprendizagem em Contextos de Diversidade**

Nesta secção pretendiam-se identificar as estratégias utilizadas para promover a aprendizagem em contextos de diversidade e perceber quais destas se enquadravam no quadro da Aprendizagem Cooperativa. Foram apreciadas estratégias de organização da

turma na realização das actividades, as fórmulas para a constituição social, cultural e étnica dos grupos, a origem das decisões tomadas quanto aos temas de trabalho a realizar pelos alunos, as formas de divulgação dos trabalhos realizados e as atitudes e iniciativas promovidas dos professores.

### 6.1- Organização da Turma na Realização das Actividades

A questão 5 pretendia identificar com que frequência o professor recorria às diferentes modalidades de trabalho com os alunos (*Trabalho individual; Trabalho a pares; Trabalho de grupo; Outras realizadas com frequência ou muita frequência*) (ver questionário)

Agrupando os valores dos níveis *Frequente* ou *Muito Frequente*, verificou-se que o tipo de trabalho realizado com mais frequência é o *Trabalho Individual* (92,1%)

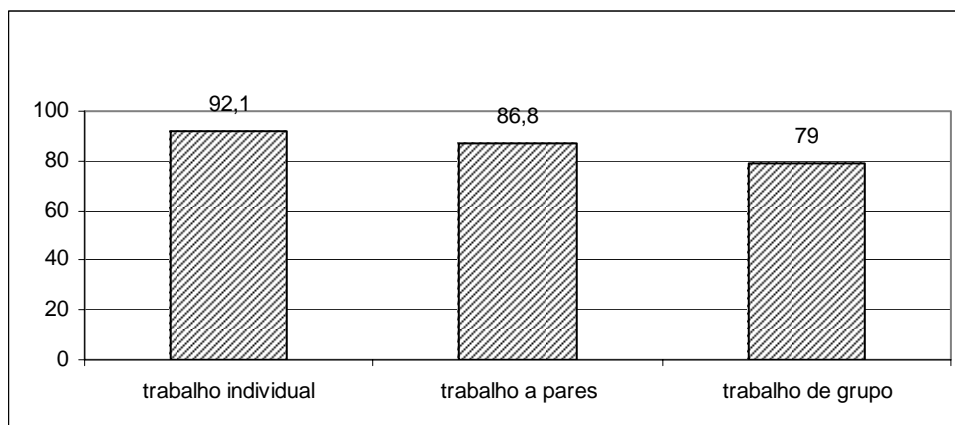


Gráfico 7 - Actividades realizadas frequente ou muito frequentemente

Levados a comentar a tendência geral dos dados obtidos no questionário, os sujeitos entrevistados manifestaram opiniões convergentes com as dos inquiridos. Apontam como razão subjacente aos resultados, aquilo que consideram ser a manutenção de estratégias de trabalho enraizadas pelos professores.

*Não, não fico nada espantado. (...) os professores, na maior parte dos casos, não desenvolvem trabalho de grupo (...) é evidente que os professores querem que o trabalho tenha (...) uma prevalência ao nível individual (professor André - Anexos ,p.151)*

*Acho. Ainda está muito integrada. (professora Ana - Anexos, p. 175)*

Segundo estes professores, a promoção menos frequente do trabalho de grupo prende-se com diversos factores ou condicionantes, tais como a possibilidade da ocorrência de instabilidade e a conseqüente perda de controlo da situação.

*O que acontece é que o trabalho de grupo provoca instabilidade; (...) isto para o professor pode ser uma doença, porque deixa de controlar e o professor quer ter tudo controladinho. (professor André - Anexos, pp.151- 152)*

*Embora mais demorado e embora mais ruidoso também (professora Ana - Anexos, p. 175)*

A preferência expressa pelos professores pela modalidade do trabalho individual poderá estar relacionada com algumas estratégias de sobrevivência que lhes possibilitem controlar o grupo, tal como afirma Woods (1987). Esta afirmação merece a concordância do Professor André que acrescenta:

*Acho que é uma estratégia de sobrevivência mas ao mesmo tempo reveladora de uma determinada incapacidade (...)\_de ter um outro entendimento sobre o que é controlar uma prática pedagógica (...) não é ter os meninos ali, em rédea curta, mas é ser um orientador do processo de aprendizagem, controlando, digamos, à distância. (professor André - Anexos, p. 152)*

Ambos os entrevistados valorizam e encontram vantagens na promoção do trabalho em grupo, ou em pares, e na diversificação das modalidades de trabalho.

*E isto é muito importante, eles perceberem que quando eu trabalho com alguém tenho de desenvolver capacidades que eu não desenvolvo quando trabalho só comigo... que é uma interacção, uma responsabilização e é uma cooperação. É por isso que eu valorizo muito o trabalho de grupo dentro dessa perspectiva. (professor André - Anexos, p.151)*

*Também muito importante é o trabalho de grupo, não só pelo resultado final ...que normalmente é mais rico (...) e há também uma troca muito grande e eu penso que os miúdos crescem mais no fim de um trabalho de grupo, (professora Ana - Anexos, pp. 175)*

*Encontro vantagens na diversificação de trabalhos e de actividades... (...) mais os miúdos ficam ricos, não é? (...) Um dia posso entender que pode ser uma pesquisa individual (...) outro dia pode ser a pares (...) noutra dia pode ser em grupos (professora Ana - Anexos, p. 175)*

No entanto, ambos os entrevistados sublinham, sobretudo, o trabalho em pares como etapa para o desenvolvimento da autonomia e como forma de promover a cooperação e entreajuda.

*Acho que é muito mais eficaz ser a par. (...) 3 pessoas nesta idade, não funcionam muito bem. Funciona bem a outros níveis, já com outras capacidades, com outras competências, com outro nível de autonomia (professor André - Anexos, p.151)*

*(Eu acho muito importante) ...o trabalho a pares, mais no sentido da tutoria, ou seja, um menino que sabe um pouquinho mais estar a ajudar e a trabalhar com outro que sabe um bocadinho menos (professora Ana - Anexos, p. 176).*

Ao longo da sua entrevista o professor André, parece atribuir ao desenvolvimento da autonomia um papel fulcral no desenvolvimento das aprendizagens. No seu discurso transparece claramente esta ideia:

*Os meus alunos têm vindo a trabalhar muito numa perspectiva de autonomia. Porque de facto, eles estão a fazer trabalhos completamente diferentes, estão autónomos. Cada um está a fazer o seu trabalho, e falam uns com os outros, e apoiam-se mas ...quer dizer... são perfeitamente autónomos. (professor André - Anexos, p. 148)*

No entanto, na sua opinião, a Escola não estimula os alunos de forma a prepará-los para os desafios da sociedade actual.

*A Escola (...) não faz o papel que é preparar os meninos para uma Sociedade onde os valores essenciais são os da criatividade, e quando se fala em criatividade, não se fala em termos de dança, ou teatro, fala-se de entender o contexto...e de agir dinamicamente, e de uma forma inovadora para problemas que muitas vezes são problemas antigos e encontrar novas soluções para problemas antigos. E a Escola não faz isto... (professor André - Anexos, p. 146)*

Também o professora Ana, faz várias referências à *Autonomia*, como algo desejável. Teoricamente, a promoção destas atitudes, seria o ideal, mas sente que, por vezes, isso é de difícil execução porque sente dificuldades em promover a autonomia nos alunos devido às pressões e preocupações em cumprir programas.

*(...) que isto é de facto aquilo que nós gostaríamos. Uma turma mais ou menos autónoma é muito agradável, era muito bom pôr um plano numa parede, e o grupo X, hoje, faz isto, faz aquilo, faz o outro e o grupo Y faz aquilo e o professor andar só ali a moderar. (...) Seriam características de uma turma em que seria muito agradável trabalhar. (...) Há um trabalho muito grande, há muitos patamares a percorrer, certo? Não se põe a trabalhar uma turma assim sem mais nem menos, ainda para mais uma turma com já ...muito...muitos... traços de carácter que já estão muito aprofundados, certo?  
(...) muito complicado e eu tenho outras coisas que nos exigem, não sei se teria tempo num ano lectivo para...para acentuar isto. (professora Ana - Anexos, p.180)*

Todavia, ambos reconhecem a importância do trabalho individual como forma dos alunos se sentirem confrontados com os seus progressos e dificuldades, de se auto

avaliarem e do professor conhecer com maior objectividade os seus progressos individuais.

*Agora, que o trabalho individual tem também uma valência, (...) Porque eu acho que eles têm que ter momentos em que eles estão só com o desafio face a eles e não se estão a escurar num colega qualquer que tem mais capacidades e que o vai ajudar. (...) não está a camuflar uma incapacidade na aprendizagem ou dificuldade na aprendizagem, não é, e portanto eu não me dou conta dela. (professor André - Anexos, p.153)*

*...(temos de) demonstrar o nosso desempenho individualmente. (professora Ana - Anexos, p.175)*

A professora Ana atribui a elevada importância dada ao trabalho individual pela maioria dos inquiridos ao facto de considerarem essa modalidade mais segura e esclarecedora para avaliarem os alunos.

*... a maioria dos professores dá muita valorização ou valoriza muitíssimo o trabalho individual, que tem de facto o seu peso. Repara, os testes... (professora Ana - Anexos, p.175)*

## 6.2- Constituição Social, Cultural e Étnica dos Grupos

A maioria dos professores (84,2%-32 inquiridos) referiu com *Frequência* ou *Muita Frequência* promover a constituição de grupos social, cultural e etnicamente heterogéneos, o que parece apontar para o facto dos professores encontrarem vantagens neste tipo de constituição, confirmando as respostas à questão 2.3.

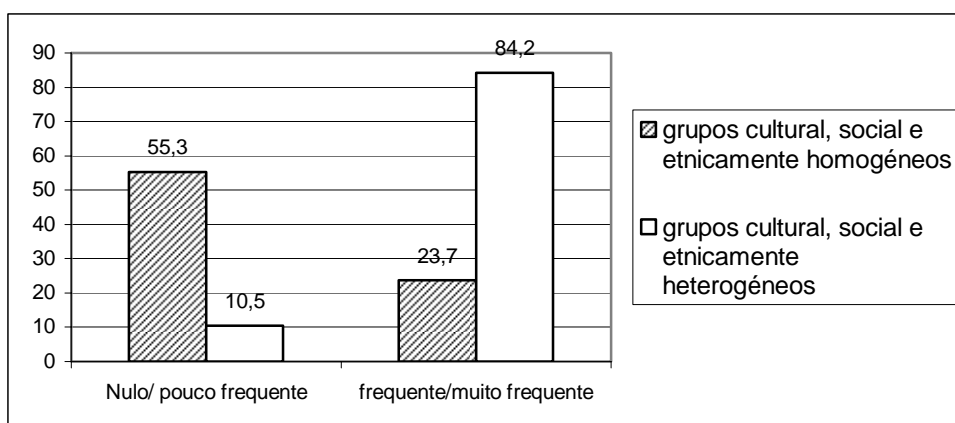


Gráfico 8 – Constituição dos grupos

Ambos os entrevistados reconhecem vantagens na composição heterogénea dos grupos.

*Tenho alunos com nível de desempenhos diferentes dos outros para eles se puxarem uns aos outros (professor André - Anexos, p.153)*

*Porque eu quero exactamente que existam trocas (professora Ana - Anexos, p. 145)*

Parece, no entanto, subentenderem a constituição de grupos na base da heterogeneidade de desempenhos sem explicitarem quaisquer relações com a diversidade étnica, social e cultural dos alunos.

De acordo com os dados do questionário, a constituição dos grupos é predominantemente da iniciativa dos professores. Na verdade, só 4 inquiridos (10,5%) responderam que, por vezes, a iniciativa da constituição dos grupos é dos alunos. Os entrevistados afirmam compreender a tendência geral dos dados. Na sua opinião, podem surgir alguns constrangimentos no desenvolvimento do trabalho se a escolha da composição dos grupos for deixado ao critério dos alunos. Os seguintes extractos das entrevistas revelam a prioridade da qualidade das aprendizagens no modo como os grupos devem ser constituídos e indicam alguns inconvenientes à livre constituição dos grupos, sublinhando a responsabilidade do professor nessa tarefa:

*(...)os miúdos tentam organizar-se de acordo com ... níveis de desempenho iguais... (professor André - Anexos ,p.153)*

*Eu gosto de formar os grupos e gosto de pôr um bom elemento, um elemento médio ou dois, conforme o número e outro fraco, muito fraco, (...) Não resulta da mesma maneira, na minha opinião (professora Ana - Anexos, p. 176)*

*Portanto o trabalho de grupo resultava num desastre completo (professora Ana - Anexos, p. 176)*

*(...) de vez em quando a pessoa tem de ser democrata e dar-lhes um bombom, digamos, pronto.(...) Em dez trabalhos de grupo, dois é livremente (professora Ana - Anexos, p. 176)*

*Borrifei-me nos testes sociométricos e...criei alguma diversidade (professor André, Anexos, p.153)*

Na sala do professor André, observou-se que a escolha de pares para o Trabalho de Projecto foi da iniciativa dos alunos e nem sempre a heterogeneidade foi factor tido em

conta. Conforme afirmação do entrevistado, os alunos tendem a agrupar-se por níveis de desempenho. Observámos também que os grupos cujo Trabalho de Projecto se encontrava numa fase menos adiantada eram os que integravam alunos com baixos desempenhos escolares ou com N.E.E.

### 6.3- Decisões Quanto aos Temas de Trabalho a Realizar pelos Alunos

A quase totalidade dos professores inquiridos (94,8%) regista que a sugestão dos temas de trabalho para a actividade dos alunos é da sua iniciativa, contrastando com o valor de 68,4%, ainda assim significativo, daqueles que afirmam terem também os alunos um espaço próprio para levarem a cabo actividades com temas por si sugeridos.

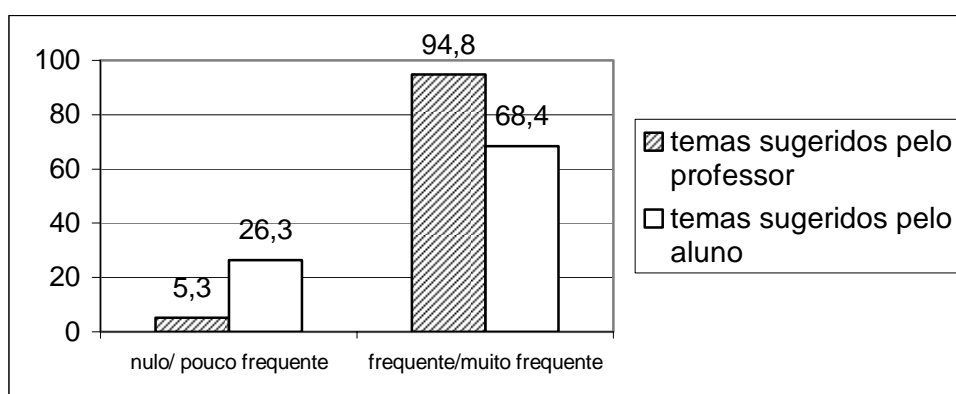


Gráfico 9 - Iniciativa de sugestão dos temas de trabalho

Sobre este aspecto, as opiniões dos entrevistados são divergentes. Para o professor André, estas decisões são tomadas pelos alunos e são fruto da sua motivação e interesses pessoais. Este revela preocupação em não contrariar as escolhas dos alunos. Segundo afirma, esta metodologia, obriga-o a procurar formas criativas de incluir nos trabalhos de projectos os conteúdos/ competências que se encontram expressos no currículo enunciado.

*(...) não há um único trabalho que não tenha sido proposto por eles. Contratos de aprendizagem, exactamente a mesma coisa. (...)...saiu sempre deles.(...) .num tema que é o tema*

*que o motiva e eu vou... castrar a motivação deles, não. (...) é uma coisa que eu tenho de tentar encontrar, ou seja, dentro daquele contexto, como é que eu vou fazer com que ele aprenda naturalmente os outros conteúdos e que não aprenda mecanicamente (professor André - Anexos, p.153)*

A professora Ana afirma que recorre aos temas do currículo enunciado e é habitualmente da sua iniciativa a sugestão dos temas a trabalhar. Esta estratégia parece-lhe garantir o cumprimento dos conteúdos curriculares, embora reconheça vantagens de uma intervenção activa dos alunos a este nível, dentro de um espírito de uma participação democrática na vida e nas decisões escolares. Considera, ainda, que uma intervenção mais directa por parte dos alunos nas escolhas poderia constituir factor de acréscimo na motivação.

*Eu aproveito muito a área de Estudo do Meio. Também às vezes Língua, também às vezes Matemática, menos. (...) são 7 sugeridos por mim e 3 sugeridos por eles. É verdade. (...) Acho que é bom que, (...) cada vez mais o grupo tome as suas decisões. À partida esta pesquisa e este trabalho vai sair muito bom, porque se eu me vou meter numa coisa que eu quero, não é? Os resultados serão grandiosos. Isto está escrito, não sei onde! Em qualquer parte! Movimento da Escola Moderna, por aí fora! Isto é tudo muito giro, ... (professora Ana - Anexos, p. 177)*

As razões apontadas para que os dados do questionário indiquem uma prevalência do professor como decisor nos temas de trabalho a realizar pelos alunos parecem não espantar os entrevistados. Segundo a professora Ana afirma, isto acontece porque o professor tende a normalizar a sua prática referindo-se às planificações das actividades para um determinado período de tempo elaboradas em grupo de docentes.

*Nós trabalhamos em grupos de ano, como tu sabes, não é? Portanto, as decisões não são minhas, são feitas a nível de ano e são feitas a nível de reunião de ano... mesmo que, eventualmente, um elemento ou outro não concorde com uma decisão, ganha a maioria e a decisão vai para a frente, (professora Ana – Anexos, p.177)*

Para o professor André, as razões prendem-se com a complexidade das tarefas:

*E aliás também isso não me espanta (...) porque a pessoa conseguiu preparar-se para tudo aquilo que vai fazer para aqueles temas (...) É uma forma de normalizar a prática (professor André - Anexos, p.154)*

#### 6.4 - Formas de Divulgação dos Trabalhos Realizados.

Segundo 57,9% dos inquiridos, a divulgação e/ou valorização na turma dos produtos produzidos pelos alunos é realizada com *Muita Frequência*, sendo que 42% afirma fazê-lo com frequência. A divulgação das produções dos alunos a outros elementos da Escola é feita com *Muita Frequência* por apenas 5,3% sendo que a maioria afirma ser *Nula* ou *Pouco Frequente* a divulgação pela escola (57,9%). As produções dos alunos são *Muito Frequentemente* utilizadas como recurso de aprendizagem por 39,5% dos inquiridos e a maioria afirma recorrer a estas produções com frequência (57,9%). A divulgação dos produtos realizados junto da comunidade fora do contexto escolar é realizada com *Frequência* (47,4%- 18 inquiridos). O mesmo número de inquiridos afirma que é uma actividade que promove com *Pouca Frequência* ou mesmo nunca. Esta forma de divulgação é feita com *Muito Frequência* apenas por 5,3% dos inquiridos.

<b>Formas de divulgação/ valorização dos produtos</b>			
	Nulo/ pouco frequente	Frequente	Muito frequente
Divulgação na turma	0%	42%	57,9%
Divulgação na escola	57,9%	36,9%	5,3%
Como recurso de aprendizagem	2,6%	57,9%	39,5%
Divulgação e intervenção	47,4%	47,4%	5,3%
Outras formas de divulgação	0%	0%	0%

Quadro 12 - Formas de divulgação dos produtos

Os dados dos questionários apontam para uma fraca divulgação dos produtos dos trabalhos fora da sala de aula. Os entrevistados reconhecem a importância de uma divulgação mais alargada mas apontam alguns constrangimentos. Por um lado a divulgação para o exterior da turma ou da escola não é considerada prioritária:

*A principal divulgação é feita aos colegas.(...) há uma divulgação que é exterior mas essa não é ...não é a principal* (professor André - Anexos, p.155)

Noutros casos, a menor divulgação dos trabalhos produzidos é justificada com questões de relação entre os docentes:

*Não vou estar a entrar pela sala dos outros continuamente para demonstrar coisas que fiz ...às tantas começo a ficar inconveniente, aborrecida ...(...) a tentar... exhibir-me (...) esta deve ter a mania (professora Ana - Anexos, p. 178)*

Com a divulgação dos trabalhos produzidos aos pais e aos colegas, os entrevistados consideram que os alunos se sentem valorizados:

*(Ao apresentar o seu trabalho perante um júri) ...ele percebe que o que está a fazer ali não é um trabalhinho qualquer que vai ficar entre quatro paredes. Ele vai ter que o defender e vai ter que mostrar aos outros que sabe daquilo que investigou. (professor André - Anexos, p.156)*

*(...)se calhar, sentir-se-iam contentes de mostrar...aquilo que ...tiveram empenho em fazer (professora Ana - Anexos, p.178)*

### 6.5 - Promoção de Competências Sociais na Sala de Aula

A Promoção e sucesso do grupo em simultâneo com a valorização de cada aluno, segundo 52,6%, dos inquiridos, verifica-se *Muito Frequentemente*.

Atitudes/ iniciativas do professor	Níveis de frequência			
	ns/nr	pouco frequente	frequente	muito frequente
Promoção do sucesso do grupo em simultâneo com a valorização de cada aluno...			47,3%	52,6%
observação e feedback		2,6%	55,2%	42,1%
interdependência positiva	5,2%	5,2%	65,7%	23,6%
liderança partilhada	2,6%	5,2%	68,4%	23,6%

Quadro 13 -Atitudes / estratégias do professor e níveis de frequência

As iniciativas que os entrevistados parecem mais valorizar e consciencializar na sua actuação prendem-se com a *Observação e Feedback ao Grupo*, que surge, na óptica dos entrevistados, como uma forma de lançar desafios ou de atribuição de recompensas:

*Eu tenho de perceber se ele está a dar uma resposta porque tem confiança – auto-estima -, tem confiança naquilo que está a dizer ou se está a dar uma resposta que vai atrás daquilo que eu estou a dizer(...) eu acho que muitas vezes o feedback é “ tu não estás a saber as coisas”ou “isto está mal”. Isto não é feedback nenhum, isto é uma constatação, estamos assentes no produto e eu quero estar assente é no processo, (...) O feedback ao grupo, eu uso isso muitas vezes, não só no sentido de fazer a avaliação do trabalho deles mas também no sentido de lhes lançar desafios. (professor André - Anexos, p.157)*

*Eu lanço um desafio (...). E quem resolve o desafio? ...Eles perguntam-me logo” qual é o prémio?” ” qual é o prémio?”... e há prémios variadíssimos. (...) Entretanto, os que acertaram, felizmente, um que é dos maus-maus, como eu digo, acertou. E foi a maior graça vê-lo*

*aconchegado a mim, porque foi o beijinho e depois foi o aconchego.* (professora Ana - Anexos, p.179)

Surge também no seu discurso do professor André a referência à *Interdependência Positiva* e, segundo ele, esta parece corresponder à relação professor - aluno.

*(...) ...chamo interdependência positiva ter uma atitude muito próxima com eles, quase de tu cá tu lá, em que eles sabem que por um lado há determinados limites e sabem que quando estamos a brincar, estamos a brincar e quando estamos a trabalhar, estamos mesmo a trabalhar.* (professor André - Anexos, p.157)

### 6.5.1 - Promoção de atitudes junto dos alunos

Em relação às atitudes a desenvolver nos alunos inscritas no questionário e expressas na tabela 14, os inquiridos convergem maioritariamente para a notação de *Frequente*, com maior expressividade na *Responsabilidade pessoal pelo sucesso do grupo*.

Das três atitudes, a que apresenta o nível mais elevado de *Muito Frequentemente* é a *Contribuição de todos para o sucesso do grupo*.

<b>Promoção das Atitudes dos alunos</b>	Níveis de frequência		
	Nulo/pouco frequente	Frequente	Muito frequente
Responsabilidade pessoal pelo sucesso do grupo	15,8%	55,3%	28,7%
Contribuição de todos pelo êxito do grupo	13,1%	47,4%	39,5%
O grupo avalia e propõe objectivos de melhoria	23,7%	52,6%	23,7%

Quadro 14 – Promoção de atitudes junto dos alunos

No caso do professor André, é notório o papel que a *Responsabilidade Pessoal pelo Sucesso Do Grupo* assume em todo o processo de ensino aprendizagem:

*A responsabilidade pessoal (...); se eu tenho um trabalho de grupo...o meu trabalho contribui para o trabalho de grupo (...) Tem a ver com a metodologia que tento desenvolver e com a contribuição de todos para o êxito,* (professor André - Anexos, p.160)

Por parte da professora Ana existe o reconhecimento de que a promoção de algumas destas atitudes e iniciativas tem sido pouco relevante devido às características dos alunos da sua turma. Considera que é um processo lento e longo. Como refere:

*ainda estamos um bocadinho longe. (Anexos, p.179)*

Ambos referem o recurso à Assembleia de Turma como espaço privilegiado de avaliação e resolução das situações.

*E o grupo avalia o seu funcionamento, claro. Eu faço assembleias de turma, (...) Porque o grupo está a avaliar e é feita a avaliação aí (...) Eles avaliam-se porque a avaliação, eu acho que é um instrumento de regulação do sucesso (...) (professor André - Anexos, p.158)*

*Vamos avaliar se a semana correu bem, se correu mal, quais foram... a nível... de estudos, portanto a nível de conteúdos programáticos, onde é que avançámos, o que é que demos nessa semana, quais os conhecimentos novos que temos, e os que foram sistematizados. (...) um grupo complicado ao nível de comportamento, é um grupo muito agitado... se tem duração de meia... hora, é 5 min. a falar dos conteúdos adquiridos e nos sistematizados e 25 min a falar de...dos conflitos que eles arranjam nas aulas, nos intervalos (professora Ana - Anexos, p. 174)*

Pode inferir-se que, no primeiro discurso, este espaço é notoriamente preenchido com auto e heteroavaliação, sendo a questão comportamental um assunto menos relevante. O mesmo não sucede com as afirmações da professora Ana, cuja agenda é preponderantemente ocupada com esta questão. Após a observação das Assembleias de Turma (Anexos L e M) foi feita uma análise comparativa de ambas que se apresenta em anexo (Anexo N).

#### *6.6 - Estratégias de Aprendizagem Cooperativa Enquanto Resposta às Necessidades de Aprendizagem em Contextos de Diversidade – uma síntese*

A modalidade de trabalho dos alunos referida pelos professores com mais frequência foi o trabalho individual seguida do trabalho de grupo. De acordo com o testemunho dos inquiridos e dos entrevistados os grupos apresentavam predominantemente, uma composição heterogénea em relação ao nível de desempenho dos alunos, das etnias e das origens sociais.

A responsabilidade da escolha dos elementos que constituem os grupos recai, por vezes, nos alunos baseado em critérios de amizade.

A *escolha dos temas de trabalho* é frequente ou muito frequentemente, da responsabilidade do professor, embora os alunos tenham alguma autonomia na escolha dos temas. Esta preponderância parece permitir que o professor garanta que todos os temas do currículo nacional sejam abrangidos.

A produção final dos grupos é essencialmente divulgada na sala de aula e muito frequentemente utilizada como recurso de aprendizagem.

A *Promoção e sucesso do grupo* é a iniciativa utilizada com maior frequência pelos professores.

Segundo afirmam os professores, a *Responsabilidade pessoal do aluno pelo sucesso do grupo*, a *contribuição de todos os elementos que o compõem para o seu êxito*, a *Avaliação* que faz do seu trabalho, são atitudes que o professor pretende ver desenvolvidas nos alunos.

## CONCLUSÕES

Este estudo visava compreender as concepções dos professores acerca da diversidade dos alunos, conhecer aspectos relativos à gestão do currículo face à diversidade; identificar os objectivos mais valorizados pelos professores em contextos de diversidade; perceber como adaptam estratégias educativas à diversidade dos alunos e que lugar ocupam as estratégias cooperativas no processo de ensino - aprendizagem.

Deste estudo emergem as seguintes conclusões:

### **1. Factores com relevância na concepção dos professores acerca da diversidade de identitária dos alunos;**

- Os professores consideram a existência de alunos com diversas *Línguas e Dialectos*, com *NEE* e com diversas *origens culturais, étnicas e sociais* como os factores mais determinantes na sua concepção de diversidade em contexto escolar e de turma. No entanto, os dois professores entrevistados tendem a omitir ou mesmo a desvalorizar a importância de alguns desses factores no processo de gestão curricular. No que se refere à *diversidade cultural, étnica e social* esta omissão ou desvalorização no discurso dos professores entrevistados parece pressupor uma atitude de “*Colour Blindness*” como forma de não se confrontarem com questões sensíveis e controversas e, provavelmente, com a necessidade de desenvolverem processos de gestão curricular promotores da igualdade de oportunidades educativas e de anti-discriminação.

### **2. Percepções dos professores acerca da diversidade social, étnica e cultural dos alunos no que se refere à organização dos processos curriculares;**

- Os docentes sublinham a importância de proporcionar aos alunos desempenhos e aprendizagens de qualidade, no entanto tendem a desvalorizar possíveis relações entre a diversidade das características sociais, étnicas e culturais das turmas com os

desempenhos dos alunos. Por outro lado, consideram a homogeneidade da turma como condição para um melhor nível de desempenhos, especialmente se esta for de nível étnico ou cultural.

- A ideia da valorização dos desempenhos iguais independentemente dos factores de identidade que coexistem na sala de aula é reforçada pelas preferências que apresentam no tipo de turma com que gostariam de trabalhar.
- No plano teórico, consideram existir vantagens nas constituições heterogéneas mas em situações reais preferem não ter de lidar com ela, provavelmente porque sentem que não estão preparados para lhe dar resposta.
- Estes tendem a atribuir à sua formação um carácter essencialmente teórico e sentem dificuldades em transpô-la para a sua prática profissional.
- Nas suas concepções é possível identificar dois níveis de discurso que Keddie (1987) denomina como “ contexto educacional” e “contexto de ensino do professor”. Nas questões em que apresentam estratégias/ iniciativas e objectivos que se encontram expressos num discurso do tipo educacional, os professores tendem a ser mais consensuais e mais positivos. Pelo contrário, nas questões que envolvem concepções mais pessoais, construídas a partir da sua prática, as respostas revelam maiores discrepâncias entre si.

### **3. Aspectos relativos ao impacto real da diversidade social, étnica e cultural dos alunos na gestão do currículo;**

- Relacionando a actividade docente com a diversidade dos alunos, os professores parecem estar cientes da importância de gerir o currículo de acordo com as características da turma, revelando que imprimem alterações ao modo como implementam o currículo.

- Os entrevistados apontam alguns impedimentos exteriores ao contexto da turma para que essa gestão curricular seja mais eficaz, nomeadamente o cumprimento do currículo formal, a pressão dos encarregados de educação e a própria estrutura da organização escolar imposta pelos agrupamentos de escola, tal como afirma Cardoso (2001) quando se refere às principais resistências à adequação do currículo à diversidade dos alunos.

#### **4. Objectivos mais valorizados na gestão do currículo face a turmas caracterizadas pela diversidade;**

- No seio de turmas consideradas heterogéneas, os professores atribuem grande importância aos objectivos a atingir, nomeadamente aqueles que se prendem com o desenvolvimento de atitudes que se enquadram num domínio de ordem pessoal (*Promoção da auto-estima, auto-imagem e auto confiança*). Isto poderá revelar que os docentes estão cientes do seu papel na formação da cidadania, nas atitudes de respeito mútuo, na valorização pessoal e do impacto da sua acção na qualidade das aprendizagens.

#### **5. Estratégias mais valorizadas / utilizadas para promover a aprendizagem em contextos de diversidade;**

- Os professores afirmam recorrer com mais frequência, ao trabalho individual embora, por vezes, organizem as actividades de forma a realizar trabalhos de grupo.
- Na composição dos grupos demonstram preocupações em garantir alguma heterogeneidade, embora pareça ressaltar que se referem a heterogeneidade de desempenhos.
- Com muita frequência é da sua responsabilidade a escolha dos temas dos trabalhos, garantindo, assim, que todos os temas do currículo nacional são abordados.

- É possível encontrar nestas actuações algumas estratégias de sobrevivência (Woods, 1987) a que os professores recorrem em contexto escolar em especial se este for caracterizado por significativa heterogeneidade.

#### **6. Enquadramento das estratégias numa concepção de aprendizagem cooperativa;**

- Sendo que o tipo de trabalho realizado com maior frequência é de cariz individual, os princípios que caracterizam o trabalho cooperativo só são aplicados em alguns momentos de interacção.
- Os professores não recorrem com frequência a estratégias cooperativas e revelam-se pouco cientes de como ela pode promover os objectivos que consideram muito relevantes. Parecem demonstrar alguns receios em promover situações de trabalho conjunto. Contudo, não se pode afirmar que realizam trabalho verdadeiramente cooperativo ou se retiram desta estratégia, contributos para a Promoção da Igualdade de Oportunidades para o Sucesso Educativo de todos os Alunos. Importa lembrar que este constitui o objectivo que os professores inquiridos consideram de maior relevância em contextos com significativa diversidade.

## **PROPOSTAS PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS**

O tema da diversidade em contexto escolar, por assumir uma actualidade inquestionável, oferece um manancial de oportunidades para a investigação. Desde logo os professores, de uma maneira ou de outra, sentem a necessidade de encontrar estratégias com as quais possam lidar com a diversidade, cada vez mais presente na escola e na sociedade em geral. Depois, porque os desempenhos escolares dos alunos pertencentes a minorias ficam, tendencialmente, aquém do que é desejado, comprometendo em simultâneo o seu percurso escolar e a inserção social. Os professores deveriam, por isso, lançar um olhar introspectivo sobre a qualidade e a organização do processo de ensino face à diversidade.

A investigação futura tem ao dispor um vasto campo de intervenção, nomeadamente na tentativa de identificar se os professores relacionam os desempenhos escolares com os grupos identitários de pertença, de reconhecer a que estratégias de diferenciação curricular recorrem para responder à diversidade e de que forma avaliam e interpretam a evolução dos desempenhos dos alunos, em consequência das alterações ao nível da gestão curricular e da organização funcional dos professores. A investigação poderá explicar de que forma os professores adequam o seu discurso teórico às situações reais de desempenho lectivo e perceber se recorrem a estratégias de sobrevivência no decurso da sua actividade profissional em contextos de diversidade.

Estes exemplos parecem merecedoras de estudos capazes de produzirem conhecimento útil para as escolas, para os professores e mais-valias para as aprendizagens dos alunos.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDS, R. (1997) Aprendizagem Cooperativa in *Aprender a Ensinar*, (pp. 365 - 386) Lisboa, Mcgraw Hill
- BAUDELET, C, Estabelet, R, (1992) *Allez les filles!* Paris, Seuil
- BELL, J., (2004) *Como Realizar um Projecto de Investigação* (3ªed.), Lisboa, Gradiva
- BESSA, N., Fontaine, A. (2002) *Cooperar para aprender, Uma introdução à Aprendizagem Cooperativa*, Porto, Edições Asa
- BOURDIEU, P., Passeron J. (1978) *A Reprodução : Elementos Para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Lisboa. Editorial Veja
- BOURDIEU, P. (1979) *La Distincion: Critique Sociale de Jugement*. Paris, Editions de Minuit
- BUSH, W. S. (1982). *Preservice secondary mathematics teacher's knowledge about teaching mathematics and decision making process during teacher training*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade da Georgia: Athens.
- CAMPOS, C., Neves, A., Fernandes, D., Conceição, J., Alaiz,. V.(s/d) Questionários na sala de aula in *Avaliação Formativa* (B/6), IIE, Lisboa
- CARMO, H., Ferreira, M. (1998) *Metodologia da Investigação, Guia para auto - aprendizagem*, Lisboa, Universidade Aberta
- CARDOSO, C. (1992) “*Escolarização de crianças pertencentes a minorias étnicas em seis escolas do 1º Ciclo da região da grande Lisboa: percepções de 12 professores*”
- CARDOSO, C. (1997) *The Schooling of African-origin Children in Portugal; An Analysis of Primary School Teachers' Views*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade King's College Londres
- CARDOSO, C (coord.)(1998) *Gestão Intercultural Do Currículo 1º Ciclo*. Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, Ministério da Educação
- CARDOSO, C. (Coord)(2001) *Gestão Intercultural Do Currículo – 2º ciclo*, . Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, Ministério da Educação
- CARDOSO, C.(2005), *Educação Multicultural, Percursos para práticas reflexivas*, Lisboa, Texto Editores
- CARDOSO, C (2006) *Os Professores em Contexto de Diversidade*. Porto, Profedições

- CARDOSO, C. (2006 a)) Multiculturalidade e Nova Formação de Professores. *Jornal a Página da Educação*, ano 15, nº 153,
- CHOMSKY, N. (1994) *O Conhecimento da Língua, Sua Natureza, Origem e Uso*. Caminho
- DÍAZ- AGUADO, M. J. ( 1995) Educación Intercultural y Desarrollo de la Tolerancia in *Revista de Educación* , n. 307 (pp. 163-183)
- FONTES, A., Freixo, O. (2004) *Vygostky e a Aprendizagem Cooperativa*, Lisboa, Livros Horizonte
- GHIGLIONE, R., Matalon, B. (2001) *O Inquérito, Teoria e Prática*, (4ªed.) Oeiras, Celta Editora
- GOMES, C.(1987) A Interacção selectiva na Escola de Massas in *Sociologia- problemas e práticas*, nº 3, (pp. 35-49)
- GRAVE-RESENDES, L. e Soares, J (2002) *Diferenciação Pedagógica*, Lisboa, Universidade Aberta
- GUIMARÃES, H. M. (1988) *Ensinar matemática – Concepções e práticas*. Lisboa: APM.
- HARGREAVES, A. (1998) *Os Professores em Tempo de Mudança: o Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós - Moderna*. Lisboa. Mcgraw-Hill
- KEDDIE, N. (1987) Classroom knowledge in *Classrooms and Staffrooms, The sociology of Teachers & Teaching* Hargraves, A. ; Woods, P. (pp.108, 122)
- LEITÃO, F. (2006) *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa
- ME (2001) *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa
- OLIVEIRA, E. (1980) Entrevista com Basil Bernstein – Socialização e Códigos Linguísticos in *O Professor*, nº 25- nova série, pp.19-23)
- PARDAL, L.A. (1991) *A Educação, a Escola e a Estratificação Social - Elementos de Análise Sociológica*. Aveiro, Universidade de Aveiro
- PERRENOUD (1999) *Construir as Competências desde a escola* - São Paulo, Artmed
- PERRENOUD. P. (2001) *A Pedagogia na Escola Das Diferenças*. São Paulo, Artmed
- PONTE, J. P. (1992). Concepções dos Professores de Matemática e Processos de Formação. In M. Brown, D. Fernandes, J. F. Matos e J. P. Ponte (Eds.), *Educação Matemática: Temas de Investigação* (pp. 185-239). Lisboa: IIE & Secção de Educação Matemática da SPCE.
- POTTER, S. (1960) *A Linguagem no Mundo Moderno*, Lisboa, Editora Ulisseia

- ROLDÃO, M<sup>a</sup> C. (1999) *Os Professores e a Gestão do Currículo*, Porto, Porto Editora
- QUIVY, R. e Campenhoudt, LV. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (3<sup>a</sup>ed.) Lisboa. Gradiva
- SOUSA, E, (2002) Atribuição causal: da inferência à estratégia de comportamento in J. Vala e M.B. Monteiro (Eds.) *Psicologia Social (5<sup>a</sup> Ed.)* (pp.159-186) Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- SPRINTHAL, N.A. e Sprinthal, R.C. (1993) *Psicologia Educacional - Uma abordagem Desenvolvimentalista* . Lisboa. Mcgraw-Hill
- THOMPSON, A. (1982). *Teachers' conceptions of mathematics and mathematics teaching: Three case studies*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade da Georgia, Athens.
- WINITZKY, N. (1995) Salas de Aula Multiculturais e de Ensino Integrado in *Aprender a Ensinar*, (pp. 141- 176) Lisboa, Mcgraw Hill
- WOODS, P, ,(1987) Teaching for survival , in *Classrooms and Staffrooms, The sociology of Teachers & Teaching* VER LOCAL Andy Hargraves and Peter Woods (pp. 48 - 63)
- ZABALZA, M. (1999), Diversidade e Curriculum Escolar: Qué condições institucionais para dar resposta à diversidade na escola in *Escola, Diversidade e Currículo*, Lisboa, Departamento de Educação Básica - Ministério da Educação ( pp. 93 – 119)



# ANEXOS

Anexo A - Propostas de acções a desenvolver pelo professor com vista à promoção de actividades de Aprendizagem Cooperativa .....	125
Anexo B - Questionário .....	127
Anexo C - Guião da entrevista - professor André.....	133
Anexo D - Transcrição da entrevista - professor André.....	139
Anexo E - Guião da entrevista professora Ana.....	163
Anexo F - Transcrição da entrevista professora Ana.....	169
Anexo G - Quadro de análise das entrevistas.....	181
Anexo H - Grelha de observação de estratégias/ iniciativas - professor André.....	197
Anexo H1 - Grelha de observação de estratégias/ iniciativas - professor André.....	201
Anexo I - Grelha de observação de estratégias/ iniciativas - professora Ana.....	205
Anexo J - Pedido de autorização.....	211
Anexo L- Observação da Assembleia de Turma -professor André.....	213
Anexo M- Observação da Assembleia de Turma - professora Ana.....	217
Anexo N - Análise comparativa dos modos de condução e atitudes promovidas pelos professores .....	221



## ANEXO A

Propostas de acções a desenvolver pelo professor com vista à promoção de actividades de Aprendizagem Cooperativa

Competência Geral	Acções a desenvolver por cada professor
1) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;	Organizar <i>actividades cooperativas</i> de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes. ( p.17)
4) Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação da informação;	Organizar <i>actividades cooperativas</i> de aprendizagem em situações de interacção entre diversas línguas. ( p. 20)
5) Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem, adequadas a objectivos visados;	Organizar <i>actividades cooperativas</i> de aprendizagem. ( p.21)
8) Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;	Organizar <i>actividades cooperativas</i> de aprendizagem rentabilizadoras de autonomia, responsabilização e criatividade do aluno. (p. 24)  <u>Operacionalização transversal</u> <ul style="list-style-type: none"><li>• Participar em actividades interpessoais e de grupo, respeitando normas, regras e critérios de actuação, de convivência e de trabalho em vários contextos. (p.25)</li><li>• Avaliar e ajustar os métodos de trabalho à sua forma de aprender, às necessidades do grupo e aos objectivos visados. ( p.25)</li></ul>



## **ANEXO B**

Caro/a Professor/a

Este questionário visa a recolha de dados para a realização de um estudo, no âmbito de um Mestrado em Ciências de Educação, da Universidade do Algarve/Escola Superior de Educação de Lisboa, sobre o processo de ensino e aprendizagem em contextos de diversidade. A sua colaboração e a objectividade das respostas são condições indispensáveis para a qualidade do estudo.

O anonimato e confidencialidade das suas respostas são absolutamente garantidos.

Obrigada pela sua colaboração.

**1. - Assinale com X**

• *Sexo* F ( ) M ( )

• *Idade*

< de 25 ( ) 25 a 35 ( ) 36 a 45 ( ) > de 45 ( )

• *Anos de profissão*

< de 5 ( ) 6 a 10 ( ) 11 a 15 ( ) 16 a 20 ( ) > de 20 ( )

**2.- Assinale o nível de relevância dos seguintes factores identitários para a sua concepção de diversidade (de alunos) na turma.**

	Pouco Relevante		Muito Relevante	
1. Idade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Género	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Línguas / dialectos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Origem Cultural e/ou étnica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Origem social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Origem religiosa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Origem nacional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Alunos com NEE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**2.1 – Ordene (1, 2, 3) por ordem de preferência as seguintes situações.**

Prefere trabalhar com turmas ...

-social, cultural e etnicamente homogéneas ( )

-social, cultural e etnicamente heterogéneas ( )

-homogéneas ou heterogéneas mas cujos alunos tenham desempenho semelhantes ( )

**2.2 - Assinale o seu nível de concordância (de 1=total desacordo a 4= pleno acordo)**

Independentemente das metodologias (estratégias, actividades e recursos) que o/a professor/a possa utilizar, em média, os alunos de turmas... .

**1. socialmente homogéneas** têm desempenhos superiores aos alunos de turmas socialmente heterogéneas .....

**2. cultural e etnicamente homogéneas** têm desempenhos superiores aos alunos de turmas cultural e etnicamente heterogéneas .....

	1	2	3	4
1. socialmente homogéneas têm desempenhos superiores aos alunos de turmas socialmente heterogéneas .....				
2. cultural e etnicamente homogéneas têm desempenhos superiores aos alunos de turmas cultural e etnicamente heterogéneas .....				

**2.3 - Assinale com X o modo como percebe a, para a organização do seu trabalho, a diversidade (social, cultural, étnica, etc.) de alunos na turma.**

- Desvantajosa ( )  
 Nem vantajosa nem desvantajosa ( )  
 Vantajosa ( )  
 Muito vantajosa ( )

**2.4 - Assinale em que medida altera os modos de gerir o currículo em turmas com significativa diversidade (social, cultural, étnica, etc.) quando comparados com os modos de o fazer em turmas homogéneas.**

- Sem alteração ( )  
 Pouca alteração ( )  
 Alguma alteração ( )  
 Muito alteração ( )

**3 – Assinale o seu nível de preparação para gerir turmas heterogéneas.**

<b>Baixa</b>			<b>Elevada</b>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**4 - Assinale com X, o nível de relevância que atribui aos seguintes objectivos em turmas heterogéneas**

	Pouco relevante		Muito relevante	
• Criação de igualdades de circunstâncias para o sucesso educativo de todos os alunos;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Promoção da auto-estima, auto-imagem e auto confiança;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Valorização das diferentes realidades e culturas;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Partilha de conhecimentos, valores e experiências com vista ao respeito mútuo;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Promoção dos valores da cidadania;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Promoção de atitudes anti-discriminatórios;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Promoção da igualdade de consideração e de participação nas actividades de todos os alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Domínio, pelo menos, das competências básicas (leitura, escrita e matemática)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**4.1 - Indique outros objectivos cuja promoção considera relevantes ou muito relevantes em turmas com diversidade significativa de alunos.**

---



---

**5- Assinale com X o nível de frequência com que promove as seguintes estratégias/iniciativas:**

<u>Tipo de actividades</u>	Pouco frequente/ nulo				Muito frequente
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Trabalho individual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Trabalho a pares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Trabalho de grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Outras que realize com frequência ou muita frequência:					

---

Formação de grupos

• Formação de grupos homogéneos;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Formação de grupos heterogéneos;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Outras formas de organização que utilize com frequência ou muita frequência:				

---

Temas dos trabalhos de grupo

• Sugeridos pelo professor;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Sugeridos pelos alunos;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Formas de divulgação / valorização dos produtos dos trabalhos

• Divulgação na turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Divulgação na Escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Utilização como recurso de aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Como forma de divulgação e intervenção na comunidade e família (ambiente, saúde, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

- Outras que utilize com frequência ou muita frequência:

---



---

Atitudes/ estratégias do professor

- |  |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| • Promoção do sucesso do grupo em simultâneo com a valorização de cada aluno | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Observação e feedback ao grupo   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Promoção de situações de:  |                          |                          |                          |                          |
| -interdependência positiva entre os alunos                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - liderança partilhada e partilha de responsabilidades                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Pouco frequente/ nulo	Muito frequente
-----------------------------	--------------------

Atitudes dos alunos

- |   |                          |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| • Responsabilidade pessoal para se conseguirem atingir os objectivos do grupo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Contribuição de todos os elementos para o êxito do grupo                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • O grupo avalia o seu funcionamento e propõe objectivos para o melhorar      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

O prosseguimento do estudo exige contactos posteriores com alguns dos inquiridos. Se, para isso, tiver alguma disponibilidade agradeço que deixe o seu contacto. Muito Obrigada.

Tm: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

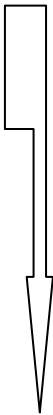


## ANEXO C- Guião da entrevista - professor André

**Tema:** Concepções, objectivos e estratégias dos professores em contexto de diversidade

**Objectivo geral:** Identificar as estratégias utilizadas pelos professores para promover a aprendizagem em contextos de diversidade

**Objectivos específicos** (orientação geral, tópicos para um guião de questões)  
Professor André

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Tópicos para o formulário de questões	Observações
A – legitimação da entrevista e motivação	- Legitimar a entrevista	<p>Informar em termos gerais o entrevistado acerca do projecto de investigação</p> <p>Solicitar a colaboração do entrevistado, uma vez que essa colaboração é imprescindível para a prossecução do projecto.</p> <p>Assegurar a confidencialidade das informações recolhidas através da entrevista</p> <p>Solicitar autorização para a gravação áudio da entrevista</p>	<p>Tempo previsto de entrevista: 40 a 60 minutos</p> <p>Responder de forma clara e precisa a as questões norteadas pelos objectivos específicos.</p>
B. – concepções de diversidade ( factores de identidade	Identificar factores com relevância na concepção dos professores acerca da diversidade de identitária dos alunos;	<p>Solicitar ao entrevistado que se pronuncie acerca da escolha dos factores que considera irrelevantes ou muito relevantes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que o leva a considerar os factores cultural e/ou étnica, origem social e religiosa como irrelevantes.</li> <li>• A inclusão de alunos com nee constitui para si o factor de maior diversidade. Pode explicitar?</li> </ul> <p>Solicitar ao entrevistado que explicita as razões pelas quais prefere trabalhar com turmas que assinalou no questionário.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A sua preferência tem a ver com o</li> </ul>	

	<p>Identificar percepções dos professores acerca da diversidade social, étnica e cultural dos alunos no que se refere à organização dos processos curriculares</p> <p>Conhecer aspectos relativos ao impacto real da diversidade social, étnica e cultural dos alunos na gestão do currículo. (em que medida os professores gerem o currículo em função a</p>	<p>nível igualitário em termos de desempenho mais do que a homo ou hetero).Quer comentar?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• É essa a tendência geral dos dados. Na tua opinião, será que estamos perante uma subvalorização dos aspectos relacionados com a pertença a grupos sociais, culturais e étnicos e a consequente valorização de igualdade de desempenhos?</li> <li>• Consideras que há um ideal de turma ou seja, há achas que o professor acalenta o sonho de “turma ideal”?</li> </ul> <p>Solicitar ao entrevistado que aponte as razões para o nível de concordância com as afirmações apresentadas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentiu dificuldade na resposta?</li> <li>• A tendência dos dados obtidos aponta para níveis entre concordo parcialmente e concordo e mais especificamente a maior concordância prende-se com a questão que considera que turmas cultural e etnicamente homogêneas têm desempenhos superiores quando comparadas com turmas heterogêneas. Merece-te algum comentário?</li> </ul> <p>Solicitar ao entrevistado que clarifique a sua percepção da diversidade (em termos de vantagens e desvantagens) de alunos na turma para a organização do seu trabalho e como o organiza em função dessa diversidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que vantagens encontra em turmas com diversidade social, cultural, etc.?</li> </ul>	<p>CRUZAR RESPOSTA COM A 1ª</p>
--	---	--	---------------------------------

	diversidade dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A tendência das repostas aponta para um nível entre o vantajoso e nem vantajoso e nem vantajoso. Em termos absolutos o nível desvantajoso obteve uma percentagem superior ao muito vantajoso. Qual a sua opinião?</li> <li>• Afirmou não ter experiência dessa realidade. Pode explicitar?</li> <li>• Encontra algumas dificuldades/ impedimentos/ pressões na tomada de decisões no que diz respeito à gestão do currículo.?</li> </ul>	
C – nível de formação para lidar com turmas com diversidade significativa	Recolher opinião acerca do nível de formação dos professores para lidar com turmas heterogéneas	<p>Solicitar que o entrevistado se pronuncie sobre o nível de formação que considera ter e eventualmente qual a formação que os professores deveriam ter para responder a essa diversidade</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando assinalou a sua resposta o que tinha em mente ser uma turma heterogénea? (diversidade social, étnica ou cultural ou diversidade de desempenhos e atitudes?)</li> <li>• Que tipo de formação acharia que deveria ter para gerir turmas heterogéneas, uma vez que afirma que tem um nível insuficiente (2)</li> <li>• Procurou formação neste campo?</li> </ul>	
D- objectivos a atingir pelos professores em turmas heterogéneas	Identificar objectivos que mais valorizam na gestão do currículo face a classes caracterizadas pela diversidade	<p>Solicitar que o professor justifique o que o levou a considerar uns objectivos mais relevantes que outros</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que a levou a considerar os objectivos 1, 2, e 8 como muito relevantes e os restantes relevantes?</li> </ul>	<p>1-Criação de igualdades de circunstâncias para o sucesso educativo de todos os alunos;</p> <p>2-Promoção da auto-estima,</p>

			auto-imagem e auto confiança; 8-Domínio, pelo menos, das competências básicas (leitura, escrita e matemática)
E – Estratégias e iniciativas do professor no quadro de uma concepção de Aprendizagem Cooperativa	Identificar estratégias que mais utilizam para promover a aprendizagem em contextos de diversidade	<p>Solicitar que o professor aponte as vantagens para o tipo de trabalho que promove.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Tipo de actividade</u> - Que vantagens encontra no trabalho de grupo. Como o promove?</li> </ul> <p>Levar o entrevistado a opinar sobre a tendência geral dos dados</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A tendência geral dos dados aponta para que o tipo de trabalho desenvolvido seja o trabalho individual. Qual a sua opinião sobre a razão por que isto sucede?</li> </ul> <p>Solicitar que o professor aponte as vantagens da formação de grupos que promove com maior frequência</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Formação de grupos</u> - Qual a vantagem de formar grupos heterogéneos.</li> <li>• Heterogéneos a que nível?</li> <li>• Por que motivo é pouco frequente a formação de grupos homogéneos?</li> <li>• Como procede a formação dos grupos?</li> </ul> <p>Solicitar que o professor indique o motivo pelo qual os temas dos trabalhos são, com</p>	

	<p>Caracterizar as estratégias utilizadas pelos professores no quadro de uma concepção de Aprendizagem Cooperativa</p>	<p>maior frequência, sugeridos pelos alunos/ por si e quais as vantagens que encontra .</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Temas dos trabalhos</u> -Qual o motivo pelo qual frequentemente os temas dos trabalhos serem sugeridos pelo aluno?</li> <li>• Encontra vantagens?</li> </ul> <p>Levar o entrevistado a opinar sobre a tendência geral dos dados.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os dados apontam que a escolha dos temas do trabalho é frequentemente sugerida pelo professor. Quer comentar?</li> </ul> <p>Solicitar ao entrevistado que opine sobre a tendência das respostas que indicam que a divulgação dos trabalhos na Escola é uma actividade pouco frequente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (<u>Formas de divulgação</u> - Pode inferir-se das suas respostas que os trabalhos realizados pouco frequentemente saem da sala (para a Escola ou comunidade). Por que motivo lhe parece que isto sucede?)</li> <li>• Encontra constrangimentos que condicionem uma maior divulgação dos produtos noutros espaços?</li> </ul> <p>Solicitar ao entrevistado que aponte as razões (e vantagens) pelas quais promove umas estratégias com mais frequência que outras.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (<u>Estratégias do professor</u> - Qual o motivo pelo qual promove com muita frequência a observação e feed back ao grupo bem como a interdependência positiva?</li> <li>• Dos termos apresentados, houve algum que lhe tenha suscitado</li> </ul>	
--	--	--	--

		<p>alguma estranheza?</p> <p>Pedir ao entrevistado que aponte as razões (e vantagens) pelas quais pretende, com diferentes frequências, desenvolver nos alunos as atitudes descritas no questionário.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• ( <u>Atitudes dos alunos</u> -Qual a razão de promover com muita frequência as atitudes dos alunos descritas no questionário?)</li></ul>	
--	--	--	--

## ANEXO D- Transcrição da entrevista - professor André

Professor André

Sexo: masculino anos de serviço: 15

Data da entrevista: dia 18 de Maio de 06

Local da entrevista: Escola V

Duração da entrevista: 1h e 21min

### **A – Legitimação da entrevista e motivação**

**Investigador (I):** Começo por te agradecer a tua disponibilidade. Cumpre-me informar-te acerca dos termos gerais do projecto de investigação que tem a ver com as concepções, objectivos e estratégias dos professores em contexto de diversidade. Agradeço a tua colaboração porque é imprescindível para a continuação deste estudo.

**Quero também assegurar a confidencialidade e anonimato. Estes dados não servirão para mais nada, a não ser para a consecução deste trabalho. Uma vez que já me deste autorização para ser gravado, então gostaria de começar.**

**Entrevistado (E):** Certo

### **B. – concepções de diversidade ( factores de identidade)**

**I :** O que é que te leva a considerar os aspectos ou factores de origem social, cultural e étnico e religiosa como irrelevantes?

**E:** É evidente que eu me estou a reportar à realidade da minha turma e portanto em termos da realidade da minha turma, este ano, isso é irrelevante porque não tenho esse caso, ou seja, eu não tenho diversidade étnica, tenho exclusivamente uma aluna que é de descendência Cabo – Verdiana, mas que nasceu em Portugal e portanto ela está completamente

**I:** É de segunda geração?

**E:** ...integrada...exactamente, é de uma segunda geração, e portanto o facto de ela ter uma cor de pele diferente não modifica em nada a sua integração aqui nesta comunidade

**I :** E extrapolando esta realidade da turma para outras turmas, de uma maneira geral, tenderias a ter essa mesma opinião?

**E:** De uma forma geral...é lógico que quando nós estamos perante culturas distintas, essa realidade tem impacto na turma e na prática pedagógica. Isso já me aconteceu, por volta dos anos oitenta quando estive na Escola 185, em Lisboa, mais vulgarmente conhecida por “ Galinheiras” onde existia uma realidade étnica distinta e estou-me a referir à comunidade Cigana, e portanto, de alguma forma essa realidade tinha impacto na sala de aula, fundamentalmente, ao nível não só do entendimento da Escola, como ao nível da assiduidade das crianças, ...em relação à sua vinda à Escola, portanto. Por exemplo, eles quando tinham feiras, ou quando tinham deslocações da família, pura e simplesmente desapareciam, não é? Não estavam. Isso também não ocorria na minha sala de aula, mas ocorria em muitas salas de aula e isso era... perfeitamente perceptível porque como nós estávamos numa experiência pedagógica, o trabalho era um trabalho muito cooperativo, aliás a experiência pedagógica era mesmo de cooperação Escolar, e portanto, nós sabíamos que isso tinha impacto na sala de aula. Resumindo, eu entendo que, de facto, a diversidade, étnica por um lado mas também quando falo de diversidade é importante referir que há outro tipo de diversidades na sala de aula e não exclusivamente a étnica, essa para mim é a

menos importante, excepto quando tem impacto ao nível de diferentes culturas e da forma como eles entendem a vida e a Escola mas...para mim ter meninos de cor vermelha, amarela ou negra, é, para mim, completamente indiferente, quer dizer, são crianças como outras quaisquer

**I :** Para além destes factores, consideraste também que a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais constitui também um factor de diversidade A que é que te referias, exactamente, ou o que é que embarcas nesta categoria de Alunos com necessidades educativas especiais?

**E:** Bem, para mim, um aluno com necessidades educativas especiais é um aluno que tem um défice que pode ser ao nível cognitivo ou de aprendizagem. Quando falo de um défice de aprendizagem, não me refiro...a um aluno que não consegue acompanhar o currículo que está pensado para um determinado ano de Escolaridade. Não, isso para mim, não é um défice de aprendizagem, é uma... como é que eu te posso explicar...é um ...ritmo que é distinto dos outros colegas. Quando me refiro a um défice cognitivo, refiro-me a situações que estão mais relacionadas com o Ensino Especial propriamente dito. Portanto, podemos ter crianças com várias situações que as vão ligar ao chamado ensino especial. Não é essa a realidade que nós temos na Escola. Na maior parte dos casos, a grande maioria das crianças que se caracterizam como tendo necessidades educativas especiais, têm algum problema ao longo do seu percurso de aprendizagem, ou seja, não seguem o ritmo daquilo que normalmente é definido como o aluno médio, que toda a gente fala, mas que ninguém sabe definir o que é, portanto diz-se que OK, este menino vai para apoios educativos que neste caso são apoios sócio educativos

**I :** Essa inclusão é também para ti um factor de maior diversidade da turma?

**E:** É, é. Aliás eu acho que a grande questão, neste momento é que os professores têm que se habituar a trabalhar com a diversidade, ou seja quando nós falamos numa pedagogia diferenciada, estamos imediatamente a dizer que há ritmos diferentes, na sala de aula e não é ritmos de ensino, é ritmos de aprendizagem, ou seja, não é porque eu expliquei uma determinada matéria e que, como adulto eu entendo que aquilo é perfeitamente claro, perceptível e nem sequer sujeito a dúvida, não é, porque eu expliquei muito bem e fui muito claro e repisei muito e voltei muitas vezes atrás e perguntei muitas vezes aos meninos se estão a perceber e por aí fora, portanto eu fiz tudo, e agora, claro, depois de isto tudo os meninos têm de perceber. Não, a realidade não é essa. A realidade é que este...este é um processo de ensino e eu estou na outra ponta, eu não estou a falar de uma pedagogia do ensino, que está sustentada numa lógica de oferta. Eu estou a falar de uma pedagogia de aprendizagem que está sustentada numa lógica de procura. Ok e aí é que está a diversidade. Eu, este ano, tenho sentido isso imenso como tu sabes, não é, porque os meus alunos têm vindo a trabalhar muito numa perspectiva de autonomia. Esta Escola tem um projectivo educativo especial que coloca a tónica muito grande na auto - regulação da aprendizagem, nas pedagogias da aprendizagem e portanto, numa lógica de procura e não numa lógica de oferta. Depois, se quiseres podemos falar um pouco mais sobre isto e sobre qual a experiência e quais são as dificuldades que eu estou a sentir e que tenho sentido este ano nesta perspectiva

**I :** Provavelmente, se calhar mais à frente vais ter essa possibilidade.

**E:** Ok

I : A tua preferência perante três opções, a tua primeira escolha recaiu sobre turmas com nível igualitário em termos de desempenho, mais do que a homogeneidade ou heterogeneidade da turma, não sei se estarás lembrado das questões.

E: Claro.

I : .Portanto, para ti, o mais importante é que haja um desempenho igual independente da homogeneidade ou heterogeneidade da turma (nos seus aspectos culturais, sociais ou étnicos)?

E: Exacto, exacto, mas eu explico porquê. Porque isto dito assim a seco pode parecer uma enormidade, porque isto pode, de alguma forma, conotar-se com alguma prática tradicional em que os meninos que estão no 1º ano de Escolaridade, estão todos ao nível do 1º ano de Escolaridade, quando estão ao nível do 2º estão todos ao nível do segundo e portanto estamos a falar de retenções em função de um desempenho curricular e eu não me revejo nisso. Aliás, eu não me revejo minimamente na forma como o 1º ciclo do ensino básico está organizado. Eu falo em quatro níveis de desempenho mas em que os parâmetros de análise são substancialmente diferentes, não são parâmetros curriculares de currículo de conteúdo mas são parâmetros de competências. Eu dou um exemplo muito claro. Eu entendo que o 1º ano de Escolaridade é um ano onde as crianças têm que, fundamentalmente, integrar as competências essenciais de leitura, escrita e noções lógico – matemáticas e é isto. E têm que começar a desenvolver algum trabalho autónomo. E a questão está aqui, no trabalho autónomo. No 2º ano de Escolaridade as crianças têm que aprofundar as suas competências de leitura, escrita e noções lógico – matemáticas, aprofundar também o trabalho autónomo e começar a trabalhar, de alguma forma, de acordo com determinados projectos, projectos muito pequeninos e isto, eu nem sequer chamaria um 2º ano de Escolaridade, eu diria que aquilo que eu apelido de 1º ano de Escolaridade, para ser mais fácil, é um nível de iniciação à Escolaridade, um segundo nível é um nível de transição, ...peço desculpa, um nível de consolidação das aprendizagens de um 1º ciclo (ano), um 3º ano de Escolaridade, as crianças têm, fundamentalmente, começar a aprender a técnicas do trabalho cooperativo, da auto regulação da aprendizagem, da autonomia e do trabalho de projecto. E é isto que têm de fazer e é isto que eu chamo um nível de transição. Para quê? Para uma ampliação, que é, quando eles, num 4º ano de Escolaridade, trabalham em autonomia completa... completa, com trabalhos de projecto, com autonomia ao nível da procura de conteúdos e estão ao longo destes quatro anos a desenvolver determinadas competências que são transversais mas que são cruciais para que eles possam integrar-se na Sociedade, neste tipo de Sociedade, conseguindo resolver problemas e mobilizando saberes e recursos que lhes foram dados pela Escola para resolver as situações que lhes são colocadas. E a Escola não faz isto. Eu, quando falo... em níveis de desempenho idênticos estou-me a referir a isto. Não me estou a referir a saber conteúdos, isso a mim não me interessa. A Escola portuguesa, ao nível do 1º ciclo, e não só, continua...os professores continuam a trabalhar conteúdos com os meninos. Toda a gente fala em competências mas ninguém trabalha competências, não trabalha.

I : Mas essa é também a tendência geral dos dados ou seja, maioritariamente, os professores preferem... a condição essencial de 1ª escolha é o desempenho igual.

E: Pronto, mas é importante que fique muito claro que eu...

I : Sim, sim, eu percebi...

**E:** ...ao dizer isto não me estou a rever no desempenho em termos de saber conteúdos, estou-me e referir ao nível da capacidade do trabalho. Porque é assim, na minha turma, os alunos organizam-se em função dos seus centros de interesse e eu tenho-me vindo a aperceber, sem nenhuma intervenção minha, que eles se organizam de acordo com os centros de interesse e os centros de interesse, e os centros de interesse têm a ver, fundamentalmente, com a capacidade que eles têm para desenvolver trabalho autónomo. O trabalho de projecto é uma dinâmica que está...totalmente controlada mas nas mãos deles. Os meus alunos estão a ficar aos intervalos, ao intervalo da manhã e ao intervalo do almoço, antes de almoçar ou depois de almoçar porque querem fazer trabalho de projecto e nove deles estão com contratos de aprendizagem, de trabalho perfeitamente autónomo

**I :** **Achas que tens uma turma ideal? Achas que tens uma turma que é o sonho de qualquer professor?**

**E:** Não...

**I :** **Ou dito de outra maneira, consideras que teoricamente existe... um sonho de turma ideal?**

**E:** Não, não há, não há isso.

**I :** **Eu não estou a dizer que exista um modelo de turma ideal. O que eu pergunto é se achas que os professores...**

**E:** Eu acho é que há um modelo de organização curricular

**I :** **Não, não é isso que eu estou a perguntar. O que eu te estou a perguntar é se achas que os professores sonham com uma turma ideal... com que eles possam trabalhar...**

**E:** Ah, sim, claro que sim

**I :** **...ou “os clientes ideais”..**

**E:** Claro, eu penso que muitos professores, não direi a maioria dos professores, não é, mas eu penso que muitos professores, sonham com aquela turma em que os meninos são todos impecáveis, onde percebem tudo, onde não dão trabalho nenhum, onde estão em silêncio, onde colocam questões de uma forma muito normal, muito tranquila...

**I :** **Aceitas que pode haver esse sonho, mesmo utópico...?**

**E:** Não, é lógico que não. Isso existia, nomeadamente antes do 25 de Abril onde o professor era *Magister Dixit* e se, portanto, alguém levantava a garimpa, desculpa a expressão, já sabia o que é que lhe acontecia, quer dizer...é impossível, hoje em dia, alguém ter essa pretensão e ao mesmo tempo querer...

**I :** **Não , eu acho que há essa consciência ...**

**E:** ...é impossível

**I :** **Eu acho que há essa consciência de que não há mas muito no fundo, os professores, penso eu, daquilo que me tenho apercebido...**

**E:** Eu digo-te, para mim, o que é uma turma ideal. A turma ideal para mim é a turma em que o trabalho que eu te referi foi feito e eles, a partir do seu 2º ano de Escolaridade, e quando falo em 2º ano de Escolaridade, é segunda vez que estão na Escola, digamos assim, não tem nada a ver com o 2º ano de Escolaridade conforme está definido, a partir da segunda vez que eles estão na Escola, começam a desenvolver... competências de trabalho autónomo e entram numa perspectiva de auto – regulação da aprendizagem. Agora, eu não tenho uma ideia do que é a turma ideal, porque isto...o ideal não existe, quer dizer, não existe em termos pessoais, nem em termos de Sociedade nem em termos de nada, quanto

mais em termos de uma turma. Se isso existisse a prática deixava de ser tão rica porque não nos coloca os desafios que neste momento nos coloca.

**I : Na questão em que te pedia o nível de concordância com duas afirmações, optaste por não responder afirmando que desconhecias. O que é que eu posso depreender...**

E: Tens de me lembrar...

**I : A questão dizia que turmas socialmente homogéneas têm desempenhos superiores a turmas socialmente heterogéneas e que turmas com alunos cultural e etnicamente homogéneas têm desempenhos superiores a turmas com alunos cultural e etnicamente heterogéneas.**

E: Porque é que eu desconheço? Eu posso - me pronunciar do ponto de vista teórico mas isso é um discurso que é inócuo, porque eu não tenho experiência em termos profissionais desta realidade. Portanto, eu não posso mobilizar conhecimentos que me vieram da prática com realidades similares a essa, para dizer, não senhor, de acordo com a experiência que eu tenho tido, eu posso afirmar isto... porque eu não tenho dados e portanto ...esse inquérito, não é para saber uma representação que eu tenho, de acordo com livros que eu li, mas para saber, provavelmente, uma representação que eu construí a partir da minha prática e eu não tenho dados para fazer isso, não é? Portanto eu tento, quando faço uma afirmação, sustentar essa afirmação por uma experiência concreta e objectiva que eu tive, não é? E eu, neste caso, não.

**I : Também a tendência geral dos dados aponta para um nível entre o concordo, pleno acordo, não há nas respostas um comprometimento com os extremos, ou seja, ficam ali, um bocadinho em campo neutro.**

E: Sim.

**I : Mas verifica-se que a tendência maior é para concordar com a questão que se refere a homogeneidade ao nível cultural e étnico, ou seja, se a turma for cultural e etnicamente homogénea, levanta menos problemas e os desempenhos serão melhores.**

E: Não, eu não acho isso.

**I : A tendência geral dos dados aponta para isso. Merece-te algum comentário?**

E: Eu não acho isso. É lógico que eu nunca tive essa experiência, não é, mas como eu também não vejo que a homogeneização...é essa a palavra... homogeneidade é uma realidade... a homogeneização ( ou lá como isso se chama) é a minha atitude no sentido de criar homogeneidade, não me parece que isso seja algo importante. Porque quando eu tenho uma turma em que há diversidade, isso para mim é extremamente importante e eu não coloco a diversidade ao nível étnico ou cultural, coloco muitas vezes ao nível do entendimento e da intervenção que os miúdos têm e... nesse caso ...é a esse nível eu tenho uma turma perfeitamente heterogénea. Portanto, tenho miúdos que são capazes de ter um pensamento reflexivo, em função de qualquer desafio que lhes é colocado, muito grande, não é, e outros que pura e simplesmente não reagem... Outros, ainda que estão ali a meio caminho, não é , que umas vezes intervêm quando aquilo lhes diz...lhes toca... por exemplo, tenho uma aluna, essa aluna cabo-verdiana , que em situações, por exemplo de matemática, não é , normalmente ela está amorfa, mas se ...amorfa entre aspas, parada, não intervém, mas está ali...os neurónios estão em actividade. Quando entra no campo da história, ela desabrocha completamente e portanto parece...parece outra miúda, algo lhe tocou. Portanto, eu não posso afirmar que ela é uma criança que não intervém, não, ela é uma criança

que não intervém em determinadas situações que não lhe diz, não lhe toca. Portanto para mim a diversidade é muito mais essa, a diversidade importante. E não acho que a questão cultural seja importante, é importante se o professor não tem capacidade para perceber essa cultura e para agir dinamicamente, integrando essa cultura no espaço que é o seu grupo turma.

**I : Que tipo de vantagens é que encontras nas turmas com diversidade social, cultural e étnica, uma vez que afirmas que as encontras.**

**E: Encontro, encontro.** Isso é curioso, porque eu quando trabalhei esses 4 anos nas Galinheiras, encontrei exactamente essa situação, mas é uma diversidade social, que obviamente tem impacto na diversidade cultural... mas estou a falar em termos de cultura relacionado com o saber, não em termos de cultura, de cultura de um povo, não é? Pronto. Eu acho que isso é vantajoso, porque eu quando estive nas Galinheiras, as Galinheiras estavam a começar a mudar o seu...o seu perfil social, ou seja, com todos os problemas de habitação e de habitação cara no centro de Lisboa, as famílias começaram a fugir para a periferia e então começaram a criar-se... a construir-se bairros na zona limítrofe de Lisboa e as Galinheiras foi uma dessas zonas. Tanto que, curiosamente, o director da Escola, na altura, dizia que as Galinheiras já não eram de pistola em punho mas eram ainda de faca na liga. Mas isto já conferia uma mudança, não é? Ou seja, havia famílias que eram famílias, digamos da classe média, uns de média baixa, outros de média pretensamente alta. E essa mudança cultural permitiu trazer questões à... à sala...à turma, que eram questões extremamente interessantes. Por exemplo, lembro-me que em 82 os meus alunos, alguns desses que não pertenciam, digamos, ao extracto social que caracterizava as Galinheiras, colocavam questões do tipo “Como é que se fazem os bebés?” Colocavam isso no jornal de parede. E eram eles que colocavam essas questões. Os outros não, não colocavam nada dessas questões, para já porque já sabiam, não é, pela sua vivência no bairro e por aquilo que acontecia, sabiam. Mas os outros colocavam essas questões. Portanto isso enriquece a vida de uma turma.

**I : Há uma troca de conhecimentos a nível cultural , social ,etc.?**

**E:** Exactamente. Eu, por exemplo, lembro-me que um dos alunos que era do manto social das Galinheiras, me explicou como é que se faziam armadilhas para pardais com o *bisgo*. E eu fiquei a saber que o *bisgo*, era uma espécie de cola que eles faziam quando iam ao lixo do hospital de Santa Maria, buscar as luvas dos médicos e metiam numas latas e aqueciam aquilo e aquela história...quer dizer...os outros miúdos que não pertenciam a essa ...digamos às Galinheiras tradicionais, não é, desconheciam isso em absoluto e ficaram a conhecer essa história. Dou-te outro exemplo. Quando tivemos de montar uma peça de teatro, “As aventuras do João Sem medo” de José Gomes Ferreira, deparámo-nos com um problema que era: “Eh pá, onde é que vamos buscar madeira?” Enquanto que uns diziam: “ se formos à mercearia e se formos pedir alguns caixotes, talvez os senhores nos dêem “ e outros diziam “ Ah, podemos ir à marcenaria comprar”...não sei se é marcenaria, se calhar estou a dizer algum disparate... comprar madeira, ou ao carpinteiro... esse do Bisgo dizia-me claramente:”Professor, eu arranjo já isso. Não tem problema, eu trago” e eu dizia-lhe:” oh, JP vê lá o que é que vais arranjar. Tu já sabes que não queremos arranjar problemas nenhuns”. No dia seguinte o JP aparece-me com 3 toros. O que é que ele fez? Vim a saber mais tarde que este menino tinha ido roubar às obras. Repara aqui há...há ...um pensamento prático, uma inteligência prática, que em função de um determinado problema, resolve imediatamente aquilo para que se possa montar uma coisa que para ele era muito importante que era uma

peça de teatro. E estamos a falar de um miúdo que teve meningite, que tinha um atraso em termos de aprendizagem, grande, não tinha nenhum tipo de apoio, porque na altura não se falava em Educação especial nem nada dessas coisas, o tipo de apoio era um apoio ...pontual, não se falava da forma como se fala hoje e da importância da Educação especial, também se falava mas realmente, o miúdo arranhou imediatamente uma solução e isso permitiu ter uma discussão : “Isso é a forma mais correcta? Como é que iremos resolver isto? Como é que podemos (sem) evitar problemas? “ portanto, essa riqueza, essa diversidade, permite uma riqueza à sala de aula, que é incomparavelmente diferente do que ter, por exemplo, sei lá... do que trabalhar com os meninos do Restelo, ou com os meninas das tias de Alvalade ou qualquer outra coisa do género.

**I : Se calhar têm outros problemas que esses não têm.**

E: Têm outros problemas.

**I : Em relação à medida em que alteras os modos de gerir o currículo em turmas com estas diversidades, tu afirmaste que não tinhas experiência desta realidade. O que é que isto significa exactamente? Relembro que se pedia para assinalar “ muita alteração, alguma alteração “ até “nenhuma alteração”.**

E: Oh, pá, significa que é assim... eu não me parece que o currículo tenha de ser alterável em função de uma diversidade étnica ou cultural. Porque é assim, para mim um currículo está baseado em competências e portanto, de qualquer aluno de qualquer etnia, de qualquer cultura, tem o potencial e deve atingir determinado tipo de competências, porque eu me centro a este nível. Se eu me centrar ao nível dos conteúdos, aí estamos a falar de outra coisa. Não faz sentido nenhum, não é, se eu tenho... sei lá... se um menino cabo-verdiano e aterra, entre aspas, na sala e vem directamente de Cabo Verde, eu estar a dizer que há quatro estações, eu tenho que ter em consideração que em Cabo- verde não há quatro estações. O ano tem duas estações, não é? Isso aí, sim. Mas eu quando me coloco, coloco a tónica ao nível das competências e não coloco a tónica ao nível dos conteúdos. Numa situação dessas, eu para desenvolver uma determinada competência, claro que eu vou ter em consideração essa realidade e vou dizer: “ não, se mobilizo esses conteúdos para desenvolver essa competência, tenho que diversificar isso, e tenho que ter em consideração que tenho um menino com essas características e portanto vou-lhe dizer que ele está num país onde há quatro estações e vou-lhe pedir que me explique qual era a realidade no país dele e portanto isso permite um enriquecimento dos conhecimentos deles mas eu volto a dizer, eu coloco a tónica em termos das competências e não me parece que essas sejam assim tão modificáveis.

**I : A nível de conteúdos consideras ou considerarias a hipótese de fazer alteração?**

E: Ah, sim. Claro, isso seria extremamente importante. Por exemplo, eu sei de Escolas, na zona sul do país, no Algarve, que têm uma comunidade africana fortíssima, não é, e não só africana como asiática, nomeadamente da Índia, em que eles próprios, na Escola, fazem as semanas gastronómicas de acordo com essas culturas. Pronto, isso é uma mais valia muito grande, não é? Eu não tenho essa experiência, não posso...

**I : A questão seguinte que te gostaria de te colocar tem a ver com a autonomia, que consideras ser um factor muito relevante. Eu acho que já ficou claro no teu discurso o papel que tu dás à autonomia em todo este processo.**

E: Sim.

**I : Portanto não vamos voltar a falar deste assunto.**

**E:** Não, mas é importante repisar uma coisa. Porque é que a autonomia é importante? Não é só em termo de perspectiva de currículo. É que é assim: A Escola prepara para a vida e a Escola, hoje em dia, não pode continuar a preparar meninos para uma Sociedade que não existe mais. A Sociedade que neste momento existe, não tem nada a ver com os meninos que estão a ser preparados. Ou seja, eu entendo que a Escola continua a preparar meninos para uma Sociedade que não *existe e não faz o papel que é preparar os meninos para uma Sociedade onde os valores essenciais são os da criatividade, e quando se fala em criatividade, não se fala em termos de dança, ou teatro, fala-se de entender o contexto...*

**I : De inovação?**

**E:** ...e de *agir dinamicamente, e de uma forma inovadora para problemas que muitas vezes são problemas antigos e encontrar novas soluções para problemas antigos. E a Escola não faz isto. Por isso é que, para mim, a autonomia centra-se muito aí,* e isso é essencial, por isso...

**. O que eu te gostaria de perguntar em relação a esta gestão do currículo é se encontras algumas pressões, de alguns impedimentos, para a gestão do currículo, ou seja, nas decisões que o professor toma em relação à gestão do currículo?**

**E:** *Eu infelizmente não encontro. Porquê? Porque o professor continua a fazer o que quer e lhe apetece dentro da sua sala de aula.*

**I : E não sentes pressões do exterior, de nenhuma espécie?**

**E:** *Claro que há pressões do exterior.* Há vários tipos de pressões mas eu continuo a dizer que há poucas pressões. Eu vou pegar na ideia que o professor continua a fazer aquilo que quer e que lhe apetece. Primeiro, a história da classe docente, no caso concreto do 1º ciclo, é uma história em que prevalece o individualismo, onde os professores são colocados em Escolas, mas na realidade parece que são colocados directamente numa sala de aula, ou seja, onde estão estanques dentro de quatro paredes e desenvolvem o seu trabalho conforme lhes dá na real gana, e não estão habituados, não só a partilhar como não estão habituados a ...suportar a sua prática...de acordo com uma análise, que pode ser teórica, mas tem que ser sustentada por determinadas evidências, ou seja, eu quando digo que privilegio o trabalho de projecto e privilegio a auto – regulação da aprendizagem, eu tenho que fazer isto na prática. Posso fazer mais ou menos, de acordo com as minhas capacidades ou incapacidades e de acordo com o grupo que eu tenho. Mas eu tenho que sustentar isto na prática. E mais, se eu coloco isto no projecto curricular de turma, eu tenho que mostrar que levei isso à prática e tenho que perceber que a minha prática tem de ser visível e *eu tenho que prestar contas da minha prática e isto não acontece. Pronto, portanto esta é logo uma primeira situação em que eu acho que não há pressão nenhuma e digo, deveria haver maior pressão.* Quando falo da pressão, não falo da pressão punitiva, falo na pressão no sentido de se implementar em determinados perfis de trabalho e de desempenho e as pessoas, os docentes, os meus colegas, serem apoiados verdadeiramente a desenvolver esse trabalho. Um exemplo muito claro, nós temos um currículo nacional baseado em competências e temos uma prática baseada em conteúdos. Tivemos um... director do Departamento de Educação Básica, o professor doutor Paulo Abrantes, que eu muito prezo, que já não está, infelizmente, entre nós, fez um trabalho meritório em todos os níveis no desenvolvimento das competências. Não chegou ao nível dos níveis de desempenho, não foi possível chegar a isso. Depois tivemos um outro que, pura e simplesmente, fez e escreveu uma das maiores

aberrações que é “ os professores têm de conjugar o currículo nacional baseado em competências com os conteúdos”. Não têm nada de conjugar. Os conteúdos são meios que estão ao serviço das competências para expressar competências. E de acordo com aqueles conteúdos que eu posso ou não desenvolver eu escolho aqueles que mais de adequam às competências específicas que eu tenho de desenvolver. E é aí que está. Eu escolho de acordo com a diversidade que eu tenho na turma, diversidade ao nível de desempenho cognitivo, diversidade ao nível da maturação das crianças, diversidade ao nível cultural, ao nível daquilo que é. Mas sou eu que escolho. Ou seja, eu não tenho obrigatoriamente que dar aqueles conteúdos todos para que os miúdos fiquem a saber e aí não há pressão,... e aí não há pressão e aí em acho que deveria haver pressão. Ou seja, eu entendo que a Escola, deveria ter uma organização pedagógica, no sentido de apoiar os docentes mas ao mesmo tempo, os docentes teriam de perceber que a sua prática tem de dar frutos visíveis, reais. Eu não sei se os frutos que se dizem são verdade. O que eu sei é que os professores tem critérios de avaliação e cada um tem o seu e cada um tem a sua forma de entender a realidade e valoriza as coisas da sua maneira. E quando nós nos sentamos para falar, ficamos a perceber que cada um tem critérios diferentes. Bem, aí eu acho que deveria haver uma maior pressão. **Ao nível social, claro que há pressão. Mas há pressão de dois tipos. Uma é os pais e Encarregados de Educação que querem que os alunos saibam.** Querem que os alunos saibam de acordo com os referenciais que têm. E os referenciais que têm são baseados em conteúdos. Na matemática isto acaba por ser dramático. Mas eu acho que os professores continuam a ter a responsabilidade dessa pressão. Por exemplo, a estratégia que eu uso é, no início do ano eu faço uma reunião de pais e faço uma reunião de pais quando ela é necessária. Mas as minhas reuniões de pais são para explicar a minha metodologia de trabalho e para apresentar alguns aspectos que são críticos e que eu sei que vão surgir. Dou só um exemplo. Ao nível da matemática, eu não trabalho a subtracção com empréstimo, trabalho a subtracção com compensação, mas eles nunca tinham ouvido falar de subtracção com compensação e quando os meninos chegaram a casa e diziam aos pais ” não, eu não faço assim porque o meu professor não ensina dessa maneira”. Eu aí tenho imediatamente uma pressão. Eu devo adiantar-me a isso e devo explicar aos pais por que motivo se faz desta maneira. Porque eu acho que os pais são...têm um papel fundamental na qualidade da prática e no suportar do trabalho do professor, se nós os tratarmos como aliados e como pessoas que são inteligentes e que estão muito interessados em perceber o que é a Escola hoje em dia. Portanto, **essa pressão existe mas muitas vezes existe a pressão dos pais porque os professores não querem e não fazem este trabalho e querem manter a sua sala estanque à intervenção dos pais.** E eu, nisso, não me revejo, pelo contrário.... Agora, também acho que há pais, como em tudo, há pessoas que têm uma atitude correcta e há outras que têm atitudes perfeitamente desproporcionadas mas isso há em todas as profissões... isso tem a ver conforme as pessoas são..

#### **C – Nível de formação para lidar com turmas com diversidade significativa**

**I : Em relação o nível de preparação para gerir turmas heterogéneas, o que é que te sugere esta palavra “heterogéneas”? Penso que já me respondeste a isto, portanto não consideras só a diversidade cultural , social a étnica, mas todo o manancial de diversidade de que já falaste.**

**E: Alias, considero menos importante a diversidade cultural e étnica, do que a outra diversidade que eu falei.** A diversidade cultural e étnica é uma coisa que existe, é um facto. Nós temos que agir em relação a ela mas isso não podemos pensar que nós temos salas de meninos brancos, ...ou que temos salas

de meninos...sei lá, amarelo, às bolinhas... A questão não é essa. Para mim, o grande problema, e o grande problema de uma espécie de racismo, digamos, na sala de aula, não tem a ver com a questão étnica, na minha perspectiva, não digo que isso não exista, não digo, eu não tenho essa experiência e mesmo se tivesse trabalhado nunca faria isso. Para mim existe um determinado racismo, entre aspás, que é a forma como eu diferencio os meninos que são azuis mais escuros e azuis mais claros em termos dos desempenhos. Do desempenho concreto, da sua prestação, da sua aprendizagem, aí sim.

**I : São mais valorizados os desempenhos e subvalorizados os aspectos étnicos...**

**E: Claro, porque os professores tentam normalizar a prática pedagógica** e eu sou um adepto da não normalização da prática pedagógica, da diversidade. Eu tenho miúdos que estão a fazer projectos completamente diferentes. Um fala dos animais da selva, outro quer tudo sobre bicicletas, outro tem a história do hóquei e nos seus projectos têm de trabalhar determinados conteúdos. Claro que isso me dá mais trabalho, no início para implementar isto e está-me a dar um trabalhão desgraçado. Até porque eu às vezes penso, eu sou um bocado maluco, porque no princípio do ano tentei fazer auto – regulação da aprendizagem, com base em listas de objectivos e coisas do género e vi que os miúdos não se estavam a adaptar bem. Bem, coloquei-lhes o trabalho de projecto e vi que eles se estavam a adaptar ao trabalho de projecto e depois vi ... se eu faço uma mistura disto, se eu lhes produzo alguns materiais para apoiar, eles começam a trabalhar autonomamente a todos os níveis. E é o que está a acontecer. Isto foi iniciado no 3º período, por isso é que eu digo que sou um bocado maluco, não é? Porque de facto, eles estão a fazer trabalhos completamente diferentes, estão autónomos e ...ah., há aqui uma diferença, o trabalho de projecto era a pares, e este trabalho que são programas individuais de aprendizagem com contratos de aprendizagem, em que envolvem os pais, não é, aliás, se quiseres eu posso explicar depois melhor como isso funciona, também foi uma coisa que me saiu da cabeça que não vi em livros nenhuns, nada, mas foi a minha forma de interpretar a realidade que eu tenho à frente. Eles, cada um está a fazer o seu trabalho, e falam uns com os outros, e apoiam-se mas ...quer dizer... são perfeitamente autónomos. E isso é o que é para mim verdadeiramente importante. ...Não sei se me perdi, se calhar, perdi-me...

**I : Não, nós retomamos facilmente. Referiste que, apesar de tudo isto, consideras que tens um nível de formação para lidares com esta turmas insuficiente.**

**E:** Claro, claro.

**I : E essa insuficiência vem de onde? Da tua não procura de formação, de formação inicial?**

**E:** ? Não, não, não vem nada. Vem essencialmente da minha inquietação. O Zé Mário Branco tinha uma canção muito gira que era “inquietação, inquietação” e a inquietação tem a ver, não com eu ser uma pessoa ansiosa mas tem a ver com a minha necessidade de encontrar novas soluções, mais eficazes para uma prática pedagógica que tem de ser completamente diferente daquilo que era quando nós andámos na Escola. Ou seja...

**I : Portanto achas que não se pode formar para a diversidade?...**

**E:** Eu acho que se deve formar para a diversidade.

**I : Sim, mas.....**

**E:** Ah, mas quer dizer, Escolas superiores de Educação e isso tudo, nenhuma forma para a diversidade...Eu acho que as Escolas superiores de Educação formam, na maior parte dos casos, salvo algumas excepções honrosas, que eu não vou dizer quais são, mas algumas estão aqui bem perto, salvo

em algumas situações honrosas e em alguns professores e em algumas áreas disciplinares... as Escolas superiores de Educação não formam sequer os seus alunos para este tipo de perspectiva. Porque esta perspectiva não se forma a nível teórico, quer dizer... Aquilo que eu te estou a dizer é sustentado pela minha prática. É claro que eu leio os livros, claro que eu procuro, claro que tento encontrar... várias coisas mas não tenho uma visão dogmática da prática, não é, e não aplico mecanicamente as coisas que eu sei. Portanto, eu acho que não estou suficientemente preparado para lidar com esta diversidade, que é uma diversidade não de nível cultural ou étnico mas é uma diversidade concreta em termos daquilo que eu entendo que deve ser a prática pedagógica, sustentada na auto – regulação da aprendizagem e nas pedagogias da aprendizagem. Porquê? Porque isto significa que eu tenho de ter a capacidade de organizar uma turma, não é, sem estar em cima deles, sendo o orientador da prática pedagógica... isto em termos de discurso não é nenhuma novidade, toda a gente diz isto, mas é fácil de dizer a questão é levar isso à prática e aplicá-lo e eu não sinto que tenha formação suficiente para isso ...mas ... tento procurá-la, tento encontrá-la e tento reflectir muito sobre as coisas que me acontecem na prática, sobre as asneiras que eu faço, sobre as coisas que me correm mal e é isso... eu nunca vou considerar que tenho formação suficiente para este tipo de realidade.

**I : Está tudo em permanente mutação...**

**E:** Está tudo em permanente mudança. Isto é um mundo que muda permanentemente, é um mundo da incerteza

**I : Posso inferir das tuas respostas até aqui que consideras os desempenho mais relevantes do que propriamente os factores de identidade.**

**E:** Sim, sim. Acho que os professores têm que se habituar que têm meninos de realidades diferentes. Tudo bem. E isso é o superficial, eu quando tenho um menino que é chinês, um menino que é indiano, um menino que é angolano, por exemplo, para não estar só a falar dos cabo verdianos , um menino que é português e tenho estas 5... 4 realidades, claro que tenho realidades étnicas e culturais distintas. Está bem! Mas eu mesmo que os tenha todos brancos, ou todos chineses ou todos angolanos ou todos, aquilo que seja, eu continuo a ter realidades distintas. A diversidade para mim vai muito mais do que essa superfície, que é a cor da pele... vai muito mais longe, quer dizer, quando vai mais longe é ao nível do desempenho e aprendizagem e é isso que... verdadeiramente me inquieta.

**D- objectivos a atingir pelos professores em turmas heterogéneas**

**I : Relativamente aos objectivos a atingir pelos professores em turmas com significativa diversidade, consideraste três deles como mais relevantes. Vou - tos relembrar. Criação de igualdades de circunstâncias para o sucesso educativo de todos os alunos; -Promoção da auto-estima, auto-imagem e auto confiança; Domínio, pelo menos, das competências básicas (leitura, escrita e matemática) ou seja agrupando estes três em categorias, consideraste um de nível pessoal (Promoção da auto-estima, auto-imagem e auto confiança; e os outros dois como objectivos de aprendizagem.**

**E:** Porque é que eu coloquei por essa ordem?

**I : Estes não estão apresentados por ordem.**

**E:** Mas eu coloco mesmo por essa ordem

**I: Pronto. Portanto, a criação de igualdade de oportunidades é para ti o mais importante?**

**E:** Não, não. É a auto – estima. É. Claro. Porque é assim...

**I:** Estes três consideras muito relevante e dentro destes a promoção da auto – estima. Portanto, ordens de factor pessoal. E porquê?

**E:** A auto – estima, para mim é crucial. A maior parte dos problemas que existem, já nem falo das crianças, falo dos adultos, estão relacionados com a baixa auto – estima. Nós, pessoas com baixa auto – estima encontramos por aí aos pontapés. E é assim, a auto estima, significa a capacidade de acreditar, ou seja, que eu sou capaz. Quando eu tenho um erro ou quando tenho uma dificuldade, isso para mim não é problema mas é um desafio, é algo que eu tenho de ultrapassar. E isso, eu incuto nos meus meninos. Eu digo-lhes, não com este grupo, porque as coisas começaram de uma forma curiosamente diferente, mas com o grupo que eu tive anteriormente, eu dizia-lhes muito objectivamente ” erraste, ainda bem que erraste, estou muito feliz”. E eles olhavam para mim a pensar “ este gajo é mesmo maluco, não é? Por que é que está a dizer que está muito feliz quando eu errei?” Eles tinham pavor do erro e o erro é uma oportunidade de aprendizagem. Portanto, está-me a demonstrar que há alguma coisa que eu não sei, mas se eu não sei, eu posso conquistar isso, eu quero conquistar isso, eu vou conquistar isso, eu consigo, eu sou determinado. E isto tem a ver com a auto – estima. A auto - estima é a capacidade de eu acreditar em mim e que tenho capacidades para melhorar...

**I:** Para progredir nas aprendizagens?

**E:** Ponto um ....Exactamente , para progredir nas aprendizagens e na vida... no dia a dia. Isto é essencial. Se isto é claramente trabalhado... e mobilizado para o trabalho numa Escola de aula...Escola de aula, peço desculpa , para uma Escola e para uma sala de aula, para já a sala de aula é uma expressão que eu gosto pouco, não é, que tem a ver com a pedagogia do ensino e nós ensinamos coisas mas para mim é mais importante que eles aprendam a aprender do que eu lhes esteja a ensinar coisas. Não significa que eu não faça aulas directas, claro que faço aulas directas, mas a questão é , se eu lhes consigo dar esta perspectiva e consigo ajudá-los a que eles acreditem neles próprios, eles conseguem conquistar o mundo. Não tenho a mínima dúvida que eles conseguem tudo, primeiro, e isto é o mais importante. Segundo, a criação de igualdades de oportunidades, ou seja, as crianças têm todas níveis diferentes, e eu, há pouco, no início falava da questão do nível médio. Esta Escola, a Escola portuguesa, está preparada para trabalhar para uma coisa que não sabe o que é , que é o nível médio e está a preparar para trabalhar com os meninos que têm dificuldades, menos preparada, mas diz que está preparada mas está menos preparada e aqueles que podem ir mais longe, pura e simplesmente, nem sequer lhes tocam ou seja, impede estes, não é? A reforma nos Estados Unidos dizia que nenhuma criança será deixada para trás. O projecto educativo desta Escola diz que , para além disso, nenhuma criança será impedida de progredir. E isto é a igualdade de oportunidades .ou seja, não é dizer, eu crio as mesmas condições para todos, não, eu crio condições de acordo com a diversidade que eu tenho. Ou seja, eu permito que todos tenham as oportunidades para progredirem de acordo com o seu ritmo e melhorando a sua prestação. Por isso, é que eu coloco, num 3º lugar a questão da aprendizagem. Porque eu não posso pensar na aprendizagem sem pensar nas outras questões, é isso.

**E – Estratégias e iniciativas do professor no quadro de uma concepção de Aprendizagem Cooperativa**

**I: A última parte do questionário que tinha a ver com as estratégias utilizadas pelo professor. Eu não sei se identificaste alguma com a Aprendizagem Cooperativa....**

E: Já não me lembro, tens de me .....relembrar...

**I: Mas de qualquer das maneiras, falava do tipo de actividades, da formação dos grupos, os temas dos trabalhos e a promoção de atitudes quer por parte do professor quer por parte do aluno. Relativamente ao tipo de actividades que fazes muito frequentemente, o trabalho de grupo. Eu já percebi porquê, como é que o fazes. Depreendo que será um veículo de promoção da autonomia. Será?**

E: É. Para mim o trabalho de projecto é a par, não é cá com 3 pessoas porque quando é com 3 pessoas, e eu tenho um caso de um aluno que veio transferido e incluiu num grupo e 3 pessoas nesta idade, não funciona muito bem. Funciona bem a outros níveis, já com outras capacidades, com outras competências, com outro nível de autonomia poderá funcionar. Agora, com as características que eu tenho e para iniciar trabalho, eu acho que o trabalho de grupo tem de ser a par. Para mim, o que é que é importante? É importante que eles percebam duas coisas: é que um trabalho de grupo é sempre um trabalho em que 1 mais 1 é igual a 3. Para mim, 1 mais 1 é igual a 3. Porque duas pessoas produzem, algo que é mais do que aquilo que cada uma poderia produzir individualmente, não é? E isto, no caso das crianças tem a ver com o seguinte: muitas vezes quando há um problema qualquer, imediatamente eles dizem “ Ah, isso foi ele que fez”...o que eu digo é “ não, desculpem lá mas isto é um trabalho de grupo, portanto foi ele que fez, mas vocês devem ver tudo e chegar a um entendimento e falarem para ver qual é a melhor forma. Portanto, isto é uma deficiência dele e tua, é uma deficiência do grupo, é uma deficiência vossa e portanto deve ser melhorada, também por vocês os dois e não por ele, a responsabilidade é dois ” . E isto é muito importante, eles perceberem que quando eu trabalho com alguém tenho de desenvolver capacidades que eu não desenvolvo quando trabalho só comigo... que é uma interacção, uma responsabilização e é uma cooperação. É por isso que eu valorizo muito o trabalho de grupo dentro dessa perspectiva. Acho que é muito mais eficaz ser a par.

**I: No entanto, eu vou-te dizer qual a tendência geral e esta aponta para que o trabalho seja desenvolvido nível individual. .**

E: Não me admiro

**I: Merece-te algum comentário?**

E: Quer dizer, a maior parte...?

**I: Sim, A tendência geral é esta, embora se faça com alguma frequência o trabalho de grupo mas essencialmente e maioritariamente o trabalho mais valorizado é o trabalho individual.**

E: Pois, então é assim...o meu comentário....

**I: Não ficas...?**

E: Não, não fico nada espantado. Acho que isso é ...exactamente aquilo que eu estava à espera, não é? Primeiro, os professores, na maior parte dos casos, não desenvolvem trabalho de grupo. Põe os meninos, juntos, a fazer um trabalho, ok. E isto não é um trabalho de grupo, não é? Não é um trabalho de grupo. Por um lado, por aquilo que eu te disse, esta questão não é ...não é trabalhada, não é aprofundada, não é dissecada, mesmo, podemos dizer mesmo dissecada, porque isto tem a ver com uma componente atitudinal e tem a ver, obviamente com uma formação cívica também, pronto. O que acontece é que o

trabalho de grupo provoca instabilidade. É lógico, se eu tenho vários grupos a trabalhar coisas diferentes, não é, e se por exemplo, tenho um grupo a fazer o seu trabalho de grupo enquanto outros miúdos estão a fazer outro tipo de aprendizagens, eu tenho instabilidade, porque num trabalho de grupo, os miúdos falam uns com os outros e portanto, se eu tenho, sei lá, vinte galfarros, e tenho 10 grupos, nessa perspectiva de pares que é o que eu tenho em termos de trabalho de projecto, e se eles se movimentam na sala e se eles vão fazer isto, aquilo, aqueloutro, isto para o professor pode ser uma doença, porque deixa de controlar e o professor quer ter tudo controladinho, debaixo da sua alçada e quanto mais a gramática da Escola, como dizem vários investigadores, entre os quais o João Barroso... quando a gramática da Escola, que é tradicional e que vem desde o séc. XVI e em que todos aprendem como se fossem só um, enquanto isto continuar a prevalecer na Escola, é evidente que os professores querem que o trabalho seja...que o trabalho tenha uma preferência ao nível do trabalho individual...uma prevalência ao nível individual

**I:** Achas, então que a escolha de trabalho individual prende-se também com estratégias de sobrevivência?, de controlo? Ou seja, o professor porque não...

**E:** Sim

**I:** ...quer barulho, ou não quer burburinho, portanto é uma estratégia de sobrevivência por um lado ...

**E:** Acho que é ...

**I:** ...e pelo controlo.

**E:** Acho que é uma estratégia de sobrevivência mas ao mesmo tempo reveladora de uma determinada incapacidade.

**I:** De controlo? Ou não quer perder o controlo?

**E:** É reveladora de uma incapacidade de ter um outro entendimento sobre o que é controlar uma prática pedagógica. Controlar a prática pedagógica não é ter os meninos ali, em rédea curta, mas é ser um orientador do processo de aprendizagem, controlando, digamos, à distância. Eu não tenho problemas. Eu tenho meninos ...todos os dias, uns estão na biblioteca a fazer trabalho, outros estão aqui na sala de computadores ao lado da sala, outros estão na outra sala de computadores ao lado da biblioteca e outros estão aqui. E eu sei o que se está a passar e tenho os meninos controlados. Agora, digo-te, isto dá um trabalhão do caraças e dá umas dores de cabeça e ao mesmo tempo também me causa inquietações, porque eu digo, “caraças há alguns aspectos... (risos) podes pôr o caraças se quiseres ou então substituis...”

**I:** Vai integral, vai integral (risos)...

**E:** há alguns aspectos em que eu digo ” pá, tu não estás gerir isto” mas não digo controlar, “não estás a gerir isto bem tens de ter mais atenção a isso.” Mas isso apoia o meu desenvolvimento profissional. Porque eu não tenho problemas nenhuns de dizer que há coisas que eu não estou a fazer bem. Se eu acho que eu não estou a fazer bem, não estou a fazer bem, portanto eu tenho que melhorar aí. Agora, como sou uma pessoa que tenho uma boa auto – estima, eu acredito que sou capaz de fazer e essas deficiências e esses problemas para mim são importantes, porque são desafios para eu crescer profissionalmente e é isso, não é? Agora, que o trabalho individual tem também uma valência, tem. Por exemplo, nos contratos de aprendizagem, eles estão a trabalhar com um projecto cada um ...porque também há uma

realidade que é assim: muitas vezes, os miúdos perguntam “ Professor, podemos fazer isto em conjunto?” e eu, às vezes digo “não, não, este trabalho é para ser feito individualmente”. Porquê? **Porque eu acho que eles têm que ter momentos em que eles estão só com o desafio face a eles e não se estão a escudar num colega qualquer que tem mais capacidades e que o vai ajudar.** Na dinâmica da minha sala, é toda em grupo e os meninos estão em grupo à volta de mesas que são circulares como...tipo cavaleiros da tábua redonda, todos são iguais. E a estratégia é essa. Eles têm uma dificuldade, em primeiro lugar, resolvem-nas por eles próprios, isto é trabalho individual, em segundo, se não a conseguem resolver, depois de a tentarem por si mesmos, perguntam aos colegas do grupo, ok. Só depois dos colegas do grupo não terem conseguido ajudá-los é que eles me perguntam a mim. Esta estratégia parte de um trabalho individual alarga para um grupo mais próximo e depois para um elemento que é externo ao grupo e que é o professor. Bem, o que é que acontece? **É que eu tenho de alguma forma privilegiar determinado trabalho individual para saber se o grupo não está a camuflar uma incapacidade na aprendizagem ou dificuldade na aprendizagem, não é, e portanto eu não me dou conta dela.** Eu não sou um adepto, exclusivo do trabalho de grupo. Acho que o trabalho de grupo é muito importante mas o trabalho individual também é.

**I: Em relação à formação de grupos, encontras com certeza vantagens, de acordo com o que afirmaste. Que vantagens encontras em formar estes grupos heterogéneos? Posso depreender que esta heterogeneidade tem a ver com os níveis de desempenho, dos conhecimentos, essencialmente?**

E: Sim. Mas também tenho verificado que **os miúdos tentam organizar-se de acordo com ... níveis de desempenho iguais.** No princípio do ano, fiz testes sociométricos para tentar fazer os grupos para tentar formar os grupos e o que eu me apercebi, pelos resultados desses testes, é que eles queriam ficar com miúdos que têm desempenhos similares aos deles.

**I: Ultrapassaste isso, deixaste que isso acontecesse?**

E: **Borrifei-me nos testes sociométricos (risos) e criei alguma diversidade.**

**I: Por níveis de desempenho? Cada grupo tem diferentes níveis de desempenho?**

E: Exactamente. **Tenho alunos com nível de desempenhos diferentes dos outros para eles puxarem uns aos outros**... para eles puxarem uns aos outros, porque eles naturalmente, não era isso que eles queriam fazer...surgem aí algumas amizades mas as amizades estão muito relacionadas com esta perspectiva.

**I: Os temas dos trabalhos são maioritariamente ou muito frequentemente sugeridos pelos alunos.**

E: Exactamente.

**I: E encontras vantagens nisso, depreendo.**

E: Todas as vantagens. Eu, por exemplo, trabalho projecto **e não há um único trabalho que não tenha sido proposto por eles. Contratos de aprendizagem , exactamente a mesma coisa.** Repara, o que é que o motocross , que é um trabalho de projecto tem a ver com o currículo? Aparentemente não tem nada. Mas tem lá tudo...tem lá tudo, não é? Tens a língua portuguesa, tens a necessidade de fazeres resumos quando fazes pesquisa bibliográfica, introduzes o resumo, tens a importância da correcção do texto escrito, não estou a falar da correcção só ortográfica, estou a falar da correcção em termos de estrutura, não é? Tens, por exemplo, a matemática, o motocross tem rodas, tem velocidades, tem áreas de terreno, tem pistas...tem isso tudo. Tem a questão geográfica porque é um terreno acidentado...está lá tudo. Portanto há um projecto e está lá tudo. Agora nós temos é que ter a capacidade de olhar para esse projecto como algo

em que eu vou poder expressar todas as competências que eu tenho definidas num currículo que me apresenta conteúdos que não têm nada a ver com o motocross...mas não tenho um único trabalho que tenha sido eu a dizer “ não , vocês vão fazer isto” ou que tenha dito “ desculpem , eu não estou de acordo com isso, tu vais fazer mas é sobre isto”, não, saiu sempre deles. Mais, não os obrigo a determinado tipo de coisas. Por exemplo, ao nível dos contratos de aprendizagem, eu acho que há mais três alunos na minha turma que estão em condições de fazer. E eu perguntei aos alunos e disse “ mas tem que haver ..., eu tenho que concordar com vocês eu tenho de estar de acordo com vocês”. Por exemplo, perguntei quem é que queria fazer e quase toda a turma levantou o braço , à excepção de 3. Há alguns que eu disse “eu não estou de acordo porque acho, que tu ainda ... ainda não estás em condições de fazer trabalho autónomo, por isto, isto e aqueloutro mas tenho a certeza que tu vais conseguir chegar lá. Chegas é um bocadinho mais tarde , isso não tem problema nenhum, nem todos nós aprendemos a andar ao mesmo tempo e a falar ao mesmo tempo e não é por isso que não estamos vivos e que não somos o que somos, não é?” Pronto. Mas por exemplo, estes três... eu achava que eles tinham características e curiosamente... três não, cinco...cinco, dois eu também achava que não tinham características e eu disse “ eu concordo contigo, acho que ainda não estás ... eu estou de acordo e os outros três tentei sensibilizá-los para eles fazerem e eles disseram que não, que não queriam , que não se sentiam em condições, que preferiam fazer o trabalho que eu lhes dissesse para eles fazerem e eu respeitei isso em absoluto...mas também lhes disse “ olha, mas no próximo ano vocês vão tentar, a partir de Setembro, fazer este tipo de trabalho”, portanto acho que este respeito é essencial. Claro que há situações de compromisso mas isso é depois o compromisso em termos do trabalho, por exemplo, a estrutura do trabalho, a criação de um índice, não é? Aí eu estou a trabalhar com eles, e portanto se há coisas que eu vejo que há coisas que saem completamente fora, tento...

**I: Negoeias com eles?**

**E:**...negociar com eles, claro. E aí nós conseguimos dar a volta à situação. Agora, num tema...num tema que é o tema que o motiva e eu vou...castrar a motivação deles, não.

**I: Também a tendência dos dados aponta para exactamente o contrário, ou seja, maioritariamente é o professor quem sugere o tema dos trabalhos.**

**E:** Pois. E aliás também isso não me espanta. Aliás, às vezes, também se faz o seguinte “ Olhem meninos, têm aqui 4 temas e agora escolhem entre estes 4 temas”

**I: Por que é que achas que isso acontece?**

**E:** Isto acontece porque a pessoa conseguiu preparar-se para tudo aquilo que vai fazer para aqueles temas.

**I: Achas que é uma forma de garantir que os temas que estão prescritos no currículo, ou os conteúdos...**

**E:** É uma forma...

**I: ...sejam**

**E:** É uma forma de normalizar a prática

**I: ...e que sejam de certeza trabalhados.**

**E:** Com certeza, exactamente.

**I: Que é para depois quando se chegar ao fim do ano e dizer “ ai que eu não dei os montes, ai que eu não dei...” Achas que pode ser por isso?**

E: É, eu acho que é. Porque isto...quer dizer, claro que isto exige muito mais do professor mas exige ...um...uma coisa que se for desenvolvida... eu acho que é crucial, que é a criatividade, mas estou ...aí não estou a falar da criatividade para esta Sociedade da informação e do conhecimento, no contexto que eu falei anteriormente mas estou a falar da criatividade, quer dizer...Por exemplo, eu estou a falar da criatividade e eu acho que sou uma pessoa criativa, ...tubo bem, isto não é egocentrismo, mas eu acho que sou, é verdade. Há coisas em que eu sou um zero à esquerda, é verdade, por exemplo, eu tenho uma grande dificuldade na área da expressão plástica e assumo que tenho essa dificuldade, não tenho problemas nenhuns em assumir, não é? Mas ao nível desta criatividade...desta criatividade eu acho que tenho, que é dizer, por exemplo “ olha, vocês vão pensar neste trabalho, vão pensar num investigador. Vocês vão ter que dar conteúdos e vão pensar num investigador. Por que é que eu estou a pedir? Eles fizeram o retrato físico e psicológico do investigador. Ouve lá, isto é conteúdo de língua portuguesa, acho que é de 6º ano de Escolaridade ou 7º, 3º ciclo, é um disparate, quer dizer. Eles perceberam imediatamente o que é um retrato físico e o que é um retrato psicológico que eu expliquei...E eles falam, neste momento, de retrato físico e retrato psicológico. Para que é que eu quis isto? Que é para o investigador, à medida que eles vão encontrando conteúdos para o trabalho, ele vai tendo problemas. Por exemplo, imagina que ele está...que ele está a estudar, que o aluno está a estudar os animais da selva e os animais da selva, ele vai fazer primeiro, onde é que há a selva e uma das selvas mais importantes é a Amazónica. Ou seja, ele está a trabalhar os animais, mas a Amazónia é riquíssima ao nível da flora. E portanto se ele vai ter de trabalhar nos conteúdos de estudo do meio...as plantas, eu vou arranjar um contexto para que o investigador que está ali, começa a descobrir que há plantas e tal...e “enfio-lhe “ com o conteúdo. Mas isso é uma coisa que eu tenho de tentar encontrar, ou seja, dentro daquele contexto, como é que eu vou fazer com que ele aprenda naturalmente os outros conteúdos e que não aprenda mecanicamente que a planta isto, a planta aqueloutro e tem raiz e tem o caule e tem as folhas. O que não significa que eles não estejam numa aula directa, porque se eu dou uma aula directa aos outros, eu também digo “ quem quiser dos contratos de aprendizagem estar presente na aula directa que eu vou dar, pode estar e eu até acho que deve estar” e eles estão se querem. Por acaso, estiveram todos.

**I: Em relação às formas de divulgação destes produtos e destes trabalhos, verificou-se nos dados e verificou-se também no teu questionário que, essencialmente, os trabalhos são divulgados na sala. Por que é que achas que isto acontece? Que seja só na sala de aula, exclusivamente ou maioritariamente. Encontras alguns impedimentos, algumas vantagens ou desvantagens em ser assim?**

E: Não, não. Por exemplo, olha ...no...

**I: E muito poucas vezes saem da sala de aula para a Escola.**

E: . Ah, sim...

**I: Mas por que é que achas que é assim? Tanto na tua resposta como nos dados obtidos.**

E: Pronto, porque é assim: a principal divulgação é feita aos colegas. Agora, há uma divulgação que é exterior mas essa não é ...não é a principal, ou seja, eu acho que os trabalhos não são feitos para serem mostrados aos papás, para os papás verem que nós fizemos e temos trabalhos que até são giros e que

temos paredes cheias de cartazes e isso tudo, para verem que há dinamismo na sala e coisas do género, na maior parte dos casos não é assim, mas os trabalhos são feitos para funcionarem dentro da sala e para serem apresentados uns aos outros e, nomeadamente para os alunos de outras salas poderem vir cá, ver o que se está a passar. Mas também vai ser apresentado aos pais. Por exemplo, nós vamos ter o mês de Junho, o mês dos pais, em que os pais vêm à Escola apresentar determinadas coisas, por exemplo, há um que vem falar sobre a jardinagem, outro vem falar sobre a cultura de cogumelos e outros que não sei ainda mas está em preparação e ...nessa altura, nesse mês dos pais, eles vão ter uma contrapartida para os pais. Ou seja, a forma de eles agradecerem é mostrarem aos pais o trabalho de projecto que estiveram a fazer. Uma. Por exemplo, contrato de aprendizagem, o contrato de aprendizagem, e agora vem mesmo a propósito, eles têm um contrato formal escrito, que diz que entre fulano tal, nome do aluno, e fulano tal, nome do professor e fulano tal, o nome do encarregado de Educação, é estabelecido o seguinte contrato de aprendizagem que se rege pelas seguintes cláusulas e depois tem as cláusulas todas. No final, este trabalho é apresentado sob a forma de livro e é defendido perante um júri. O júri é formado por mim, como professor, pelo encarregado de Educação e por um professor convidado por mim e ele vai ter que defender o trabalho que apresentou em livro, nós vemos e vamos fazer perguntas. Repara, isto é uma divulgação do trabalho mas não é isto o mais importante. O mais importante foi tudo aquilo que foi feito, foi todo o processo que foi feito e isto é uma fase final da avaliação, ou seja, ele percebe que o que está a fazer ali não é um trabalhinho qualquer que vai ficar entre quatro paredes. Ele vai ter que o defender e vai ter que mostrar aos outros que sabe daquilo que investigou. Ao nível do tema mas ao nível curricular dos conteúdos de língua, matemática e estudo do meio.

**I: E em relação aos colegas de Escola? Não é feita nenhuma apresentação?**

**E:** Sim.

**I: Pelo que eu percebi, são os colegas que vêm visitar à sala.**

**E:** Sim, são convidados para vir assistir.

**I: Não é o contrário.**

**E:** Não

**I: São eles que se ...**

**E:** Mas isso é só apenas por uma questão logística, mais nada. Não tem nada a ver com outras situações.

**I: Com intromissões?**

**E:** Não, não, não, porque aliás a Escola tem abertura para isso.

**I: A estratégia que utilizas com bastante frequência é o feedback ao grupo bem como a interdependência positiva.**

**E:** Uhm, uhm

**I: Não sei se te lembras de alguns dos termos apresentados que falavam de liderança partilhada...**

**E:** Relembra-me, ...por favor.

**I: ...interdependência positiva entre os alunos, liderança partilhada e partilha de responsabilidades. Nenhum destes termos te pareceu estranho?**

**E:** Não.

**I: Aquilo que afirmas fazer com mais frequência é feedback ao grupo e a interdependência positiva.**

E: Uhm, uhm

**I: Por tudo aquilo que já me falaste. Portanto da interacção entre eles.**

E: Exactamente, O feedback ao grupo, eu uso isso muitas vezes, não só no sentido de fazer a avaliação do trabalho deles mas também no sentido de lhes lançar desafios. Por exemplo, uma coisa que é interessante ...é ...estamos, imagina, na resolução de problemas ao nível da matemática, isto ou outra coisa qualquer, a resolução de problemas porque trabalhamos muito e não tem nada a ver com o programa de formação de matemática no qual eu estou envolvido porque eu sempre trabalhei muito isto ao longo destes anos todos de prática pedagógica. Eu, para mim, interessa-me perceber a resposta, não me interessa a resposta. A resposta pode estar correcta mas eu pergunto sempre “porquê?”, “olha, eu acho que não porque isto e isto e isto”. Isto não entra no feedback mas entra na interdependência positiva, ou seja, aquilo que eu quero fazer, acho eu, se calhar estou a dizer mal, mas ...por que é que eu faço isto? Porque eu tenho de perceber se ele está a dar uma resposta porque tem confiança – auto – estima -, tem confiança naquilo que está a dizer ou se estar a dar uma resposta que vai atrás daquilo que eu estou a dizer e eu como professor sei mais do que ele. Eu muitas vezes digo “ não, não estou de acordo com isso, eu acho que a resposta é esta”. Eles, ao princípio ficavam baralhados e eram capazes de dizer que eu é que tinha razão e no entanto, eram eles que tinham razão. Eu estava-lhes a pregar como eles dizem, ... como passaram a dizer “ lá está o professor a pregar rasteiras”, não é? Pronto.

**I: Vais obrigá-los a raciocinar sobre o resultado obtido e sobre as estratégias de resolução.**

E: O que me interessa e o que eu digo aos meus alunos é exactamente assim “ eu não estou aqui a treinar ursos no circo, porque eu para treinar ursos no circo, vou para o circo. Vocês não são ursos e eu não estou a ensinar truques para vocês mostrarem que sabem isto, porque depois eu dou a volta à pergunta e vocês não me sabem responder, porque o truque já não se aplica. Portanto, vocês são inteligentes e vocês vão ter que me explicar o que é que estão a pensar porque o que me interessa é eu entender o vosso raciocínio porque é isso que eu posso fazer para os ajudar”. Por exemplo a questão dos mapas de conceitos. Eu não trabalho os mapas de conceitos este ano com os miúdos. Eu acho que isso deve ser trabalhado mais no quarto ano de Escolaridade. Cheguei a trabalhar com miúdos que estavam num terceiro ano que eram a minha anterior turma do 2º ano em que desenvolvi um projecto sobre a inteligência prática e aí trabalhei mapas de conceitos com eles mas já tinham um trabalho em 2º ano com esses miúdos e estes, estou a apanhá-los este ano. Mas a questão dos mapas de conceito é muito importante para perceberes o raciocínio que é para perceberes os conceitos erróneos. A mesma questão aqui. Eu não faço mapas de conceitos mas interessa-me perceber os conceitos erróneos que eles têm na cabeça para lhes poder tirar isso e ajudá-los na sua aprendizagem, é isso. E eu a isso chamo por um lado interdependência positiva mas também chamo interdependência positiva ter uma atitude muito próxima com eles, quase de tu cá tu lá, em que eles sabem que por um lado há determinados limites e sabem que quando estamos a brincar, estamos a brincar e quando estamos a trabalhar, estamos mesmo a trabalhar, pronto. Em termos de feedback, eu muitas vezes dou-lhes o feedback depois desta situação de eu perceber o raciocínio. E então digo-lhes “ olha, estás a ver? Por este e este e este motivo, atenção que ...é por isso que te estás a enganar”. Ou dou-lhes o feedback de uma atitude deles e sou capaz de lhes dizer, por

exemplo, numa Assembleia de Turma, como fiz na sexta-feira passada e dizer ” olha, se hoje fosse o último dia de aulas, tu, tu e tu não estavam em condições de transitar para o próximo ano. Mas atenção, é se hoje fosse o último dia de aulas e estou a dizer isto porquê?” e digo porquê. Portanto ...eu estou-lhes a dar uma informação que vem do tipo de prática deles e é importante eles perceberem...dentro do contexto, que é um contexto de aumento da exigência. No início do 2º período, disse-lhes que a exigência ia aumentar e no início do 3º período disse que a exigência ia aumentar também, portanto não é só dizer “ a exigência vai aumentar” e agora sou mais exigente. Não. Em que é e eu vou ser mais exigente e ...qual é o vosso comportamento e qual a vossa atitude e que reflexo é que essa atitude vai ter, se se mantiver e o que é que vocês têm de modificar para conseguirem dar resposta positiva àquilo que se pretende. Portanto, isto eu acho que é extremamente importante... desculpa, desculpa, só mais esta coisa, porque eu acho que muitas vezes o feedback é “ tu não estás a saber as coisas”

**I: Ou está bem ou está mal, unicamente?**

**E: ...ou “isto está mal”. Isto não é feedback nenhum, isto é uma constatação, estamos assentes no produto e eu quero estar assente é no processo,** que é outra coisa.

**I: Qual a razão que tu apresentas para promoveres com muita frequência estas atitudes nos alunos: Responsabilidade pessoal para se conseguirem atingir os objectivos do grupo; Contribuição de todos os elementos para o êxito do grupo; O grupo avalia o seu funcionamento e propõe objectivos para o melhorar. Tu afirmas que fazes isto muito frequentemente.**

**E:** Sim.

**I: Qual é vantagem que tu encontras nisto?**

**E:** Todas, todas. Repara, eu acho que tudo aquilo que eu tenho vindo a dizer entronca nisto. A responsabilidade pessoal para se conseguirem atingir os objectivos do grupo; se eu tenho um trabalho de grupo...o meu trabalho contribui para o trabalho de grupo. É aquela história do 1 mais 1 igual a 3...

**I: Portanto isto para ti é muito significativo ( a promoção destas atitudes nos alunos) porque trabalhas bastante...dentro desta metodologia?**

**E: Tem a ver com a metodologia que tento desenvolver e com a contribuição de todos para o êxito,** é exactamente o mesmo, quer dizer. Se eu tenho um elemento do grupo que está ...a desleixar-se, está desinteressado, significa que os outros vão ter que trabalhar mais do que têm de trabalhar, não é? Portanto é importante que cada um contribua de acordo com as suas capacidades. E o grupo avalia o seu funcionamento, claro. Eu faço assembleias de turma, porquê? Porque o grupo está a avaliar e é feita a avaliação aí e por exemplo, eles chegam a ...olha, aconteceu na última Assembleia de Turma. Eu tenho um aluno que, no 1º período começou a dar problemas ao nível atitudinal, comportamental, com práticas agressivas com os colegas, agressividade verbal e física, e isto foi sempre falado nas assembleias de turma, teve um plano de recuperação para o segundo período, que incidia em áreas curriculares e também ao nível atitudinal e teve um plano de recuperação que está em curso neste 3º período, que foi...que nem sequer foi proposto por mim, foi de comum acordo entre ...depois de uma conversa em que eu estava a entregar a ficha de registo de avaliação ao encarregado de Educação em que ele me disse “ Pois...mas nós deveríamos fazer mais qualquer coisa... e se nós fizéssemos o plano de recuperação só para as atitudes” , “Ah, boa!”, veio quase sugerido por ele, não é? E os miúdos vieram ...e têm vindo sempre a referir o problema deste colega e na última Assembleia de Turma, que por acaso, o

colega saiu mas cedo mas nem sequer ouviu mas apesar disso eles quiseram registar como uma coisa muito boa, ele ter mudado completamente de comportamento...e estar a deixar de ser agressivo, ainda tem algumas coisas mas ele está a melhorar muito e tenho a certeza absoluta que, na próxima sexta-feira, ou seja, amanhã, isto vai ser falado com o colega presente e é uma realidade e mas aí eles avaliam-se porque a avaliação, eu acho que é um instrumento de regulação do sucesso, não entendo a avaliação como um acto punitivo e muitas vezes ela é vista como um acto punitivo, até pelos próprios docentes, não é? Quando se fala em avaliação do desempenho, pensa-se que vai ser uma coisa punitiva mas pronto. Eu acho que não.

#### **Tipos de discurso na profissão docente**

**I: Quería – te fazer a última pergunta, que não tem a ver directamente com o questionário mas que foi uma ideia que me foi surgindo transversalmente ao longo do questionário.**

E :Do meu?

**I: Não, não, da tendência geral dos dados.**

E :Tudo bem.

**I: Não te vou dizer o que é, mas vou-te fazer a pergunta de outra maneira. Consideras que há um tipo de discurso essencialmente teórico e que nós consideramos que é ...politicamente correcto, não lhe queria chamar assim, e que depois, que nós até achamos muito bem, concordamos muito e depois há um discurso da prática? Ou seja, há um discurso ao nível institucional , educacional e depois há um outro tipo de discurso que é um discurso mais da prática em que os professores já têm outro tipo de discurso.**

E :Bem, eu respondo-te que sim a uma questão e que não a outra. Vou começar ...pelo sim. Deveria começar pelo não, mas não interessa, vamos começar pelo sim. De facto, há um discurso do politicamente correcto, que os alunos devem ser apoiados, que temos de privilegiar a diversidade, que temos de privilegiar a interdependência dos alunos, o trabalho de grupo, o espírito cooperativo, essa coisas todas, há esse discurso do politicamente correcto ou teoricamente correcto ou ...do pedagogicamente correcto mas a prática, na grande maioria das situações não é essa. Dou-te só um exemplo, a grande maioria dos professores não trabalha em grupo ou seja, trabalha com a sala organizada em filas ou em U e este é um modelo expositivo, o U ... a exposição em U é uma organização diferenciada mas que privilegia a pedagogia do ensino em que o centro da aprendizagem é o professor que debita, como eu costumava dizer “ o papagaio” e os meninos não precisam de papagaios para nada, não é? Precisam de outra coisa, não precisam de professores papagaios e isto é uma realidade. Por exemplo, nesta Escola, há uma colega que, este 3º período, começou a entrar na organização em grupo e até está a sentir alguma facilidade e conseguiu quebrar o medo, mas há outra... que pura e simplesmente continua com a organização em U. É evidente que, eu não vou, pura e simplesmente, quer dizer, proibir como coordenador de projecto educativo dizer “ Tu desculpa, mas vais trabalhar em grupo porque é isto que está” . Não. O que se tem de fazer é continuar a tentar apoiar a professora no sentido de dizer que ela é capaz e que isto tem mais valias, não é, e que isto...

**I: Poderá este facto também ser uma estratégia de sobrevivência ou um receio...**

**E:** É uma estratégia de sobrevivência. Dou-te outro exemplo. Manuais Escolares, adopção de manuais Escolares. Quando se faz a adopção de manuais Escolares... o discurso...é um discurso que é

perfeitamente teórico porque depois o que se escolhe não tem nada a ver com o discurso, não é? Mais. O próprio acto da escolha dos manuais não tem nada a ver com o discurso. O pessoal agarra no livro “ Ah, isto tem espaço” “ ah , isto tem umas ilustrações boas”, “ah, isto tem muitas actividades” e ...zumba! E eu estou perfeitamente à vontade para dizer isto, porque eu para além de coordenador pedagógico do 1º Ciclo do agrupamento sou o coordenador do Conselho de 3º ano. Portanto, o que eu fiz na adopção dos manuais foi “ Eh, pá, vamos estabelecer um critério. Claro, não vamos poder analisar 15 manuais, é impossível. Porquê? Vamos analisá-los bem, de acordo com grelhas que estão definidas, de acordo com estes documentos que estão definidos... E então qual é o critério que nós vamos analisar, qual é o critério que vamos usar? O critério foi muito simples: é de continuidade, ou seja, como neste agrupamento havia dois conselhos de docentes, houve dois tipos de reacções completamente diferentes. Numa, numa situação de continuidade pedagógica porque não havia descontentamentos, nem queixas grandes, numa perspectiva de continuidade pedagógica, estes manuais têm de ser analisados. Agora, mais algum que tenha sido visto como interessante por algum dos docentes. Pronto, aí restringimos logo o leque e assumimos. Mas, apesar disso...o tentar colocar um método foi muito difícil. E um método porquê? Porque cada um já estava a agarrar no seu manual e a dizer “ Ah, isto tem umas ilustrações muito giras” , “Ah , não gosto nada destas ilustrações”. O discurso era este. Mas depois, no entanto, quando se fala, fala-se do texto expositivo, quando se fala assim...porque este texto... mas depois quando se vai para o momento ninguém está preocupado com isso. Portanto, não é isso que se vê. O mesmo temos na prática, fala-se pelo respeito pela diversidade, fala-se pelo... pelo ... trabalho cooperativo, pelo trabalho disto, pelo trabalho daquilo, pelo trabalho daqueloutro mas depois, o ensino no dia a dia e pela prática na sala de aula é muito tradicional. Bem, este é um exemplo. Agora, outro exemplo, e este é um não para justificar que eu nisto digo que sim e noutro digo que não. Eu acho que os professores têm grande défice teórico. Eu não digo que a melhor prática é uma boa teoria, como um célebre investigador dizia, um célebre pedagogo dizia, não digo isto, mas digo que os professores têm um grande défice teórico.

**I: Porquê? Achas que não procuram formação, não há uma formação ao longo da vida? Uma preocupação ao longo da vida? Achas que é isso?**

**E:** Não...não usam isso. Por exemplo, usam uma linguagem como eu costumo dizer de Lana-caprina. Há uma situação em que isto é ...é claríssimo. Eh, pá, para mim, eu fico de cabelos em pé quando me falam das contas “em pé”, quer dizer. Então mas temos um professor, quê? Temos um professor operário, é isso? É o que estamos a caracterizar, é um professor operário? É isso que nós queremos? É isso que nós somos? Ou somos um professor, no verdadeiro sentido de profissional, do desenvolvimento profissional, da competência profissional, da solidez, é isso? Quer dizer, não posso fazer isto desta maneira, quer dizer. Eu até admito que se possa dizer isto num determinado contexto aos meninos, isto até ainda sou capaz vagamente de admitir, agora numa conversa entre dois profissionais, e escrever-se uma coisa destas nas fichas de registo de avaliação? Por exemplo, não se dizer que o menino não domina a numeração de posição, bem, não domina a numeração de posição, não é dizer que tem dificuldade em colocar as dezenas por baixo das dezenas e as unidades debaixo das unidades. Bem aqui eu já estou a falar num contexto de um algoritmo, não é? E quando eu digo que não domina a numeração de posição bem ...eu sei do que é que estou a falar, eu sei o que é a numeração de posição e isto há um grande défice teórico. Não significa que as pessoas não tenham aprendido isto nas Escolas superiores de Educação, o que

*acontece é quando chegam à prática, a gramática da prática impõem-se sobre a necessidade de reflexão teórica.* Se eu não reflicto teoricamente também sobre a minha prática, eu sou um operário da Educação. E não é isso que acho que os professores têm que ser. Mas infelizmente, acho que muitos dos professores, não sei se a maioria se não, mas muitos dos professores são. É isso, eu acho que não porque há esse déficit teórico.

**I: Muito obrigada pelo teu tempo..**

**E:** Gostei muito.

**I: E eu também.**

**E:** Eu agradeço a oportunidade que isto me deu no sentido também de reflectir sobre a prática que é uma das coisas que temos pouco espaço e pouco tempo para fazer. ...

**I: De nada. Também te agradeço.**



## ANEXO E - Guião da entrevista professora Ana

**Tema:** Concepções, objectivos e estratégias dos professores em contexto de diversidade

**Objectivo geral:** Identificar as concepções, objectivos e estratégias utilizadas pelos professores para promover a aprendizagem em contextos de diversidade

**Objectivos específicos** (orientação geral, tópicos para um guião de questões)

Professora Ana

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Tópicos para o formulário de questões	Observações
A – legitimação da entrevista e motivação	- Legitimar a entrevista	<p>Informar em termos gerais o entrevistado acerca do projecto de investigação</p> <p>Solicitar a colaboração do entrevistado, uma vez que essa colaboração é imprescindível para a prossecução do projecto.</p> <p>Assegurar a confidencialidade das informações recolhidas através da entrevista</p> <p>Solicitar autorização para a gravação áudio da entrevista</p>	<p>Tempo previsto de entrevista: 40 a 60 minutos</p> <p>Responder de forma clara e precisa a as questões norteadas pelos objectivos específicos.</p>
B – concepções acerca da diversidade ( factores de identidade	Identificar factores com relevância na concepção dos professores acerca da diversidade identitária dos alunos;	<p>Solicitar ao entrevistado que se pronuncie acerca da escolha dos factores que considera irrelevantes ou muito relevantes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (Nenhum foi assinalado como muito relevante nem irrelevante. Quer comentar?</li> </ul> <p>Solicitar ao entrevistado que explicita as razões pelas quais prefere trabalhar com turmas que assinalou no questionário.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (A sua preferência tem a ver com o nível homogéneo das turmas. Esta homogeneidade prende-se com aspectos de ordem cultural,</li> </ul>	

	<p>Identificar percepções dos professores acerca da diversidade social, étnica e cultural dos alunos no que se refere à organização dos processos curriculares</p> <p>Conhecer aspectos relativos ao impacto real da diversidade social, étnica e cultural dos alunos na gestão do currículo. (em que medida os</p>	<p>social e étnica ou com outros factores?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Encontra vantagens em turmas de composição homogénea?)</li> <li>• Que vantagens trazem para si trabalhar com turmas homogénea?</li> <li>• Esta homogeneidade prende-se com factores de ordem social, cultural, étnica ou com outros factores? (desempenho e atitudes)</li> </ul> <p>Solicitar ao entrevistado que aponte as razões para o nível de concordância com as afirmações apresentadas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (Quer comentar o seu nível de concordância? ) <u>Concorda parcialmente com as duas.</u></li> </ul> <p>Solicitar ao entrevistado que clarifique a sua percepção da diversidade (em termos de vantagens e desvantagens) de alunos na turma para a organização do seu trabalho e como o organiza em função dessa diversidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (Não encontra vantagens nem desvantagens da diversidade para a organização do seu trabalho. Pode explicitar a sua opinião?</li> <li>• A tendência das respostas aponta para um nível entre o vantajoso e nem vantajoso e nem desvantajoso. Em termos absolutos o nível desvantajoso obteve uma percentagem superior ao muito vantajoso. Qual a sua opinião?</li> </ul>	
--	---	--	--

	professores gerem o currículo em função a diversidade dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que tipo de alterações faz no currículo em função da diversidade e porquê? (uma vez que não a considera vantajosa ou desvantajosa) Como a faz?</li> <li>• A alteração na gestão do currículo é devida aos factores que considera relevantes? (Uma vez que não encontra factores muito relevantes )</li> <li>•</li> </ul>	
C – nível de formação para lidar com turmas com diversidade significativa	Recolher opinião acerca do nível de formação dos professores para lidar com turmas heterogéneas	<p>Solicitar que o entrevistado se pronuncie sobre o nível de formação que considera ter e eventualmente qual a formação que os professores deveriam ter para responder a essa diversidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando assinalou a sua resposta o que tinha em mente ser uma turma heterogénea? (diversidade social, étnica ou cultural ou diversidade de desempenhos e atitudes?</li> <li>• Considera que tem um nível suficiente de preparação para gerir turmas heterogéneas (nível 3). Em que consiste? Como a obteve?</li> <li>• Que outros aspectos lhe parecem que deveriam ser considerados na formação dos professores?</li> </ul>	
D- objectivos a atingir pelos professores em turmas heterogéneas	Identificar objectivos que mais valorizam na gestão do currículo face a classes caracterizadas pela	<p>Solicitar que o professor justifique o que o levou a considerar uns objectivos mais relevantes que outros</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos os objectivos descritos foram considerados como muito relevantes à excepção da criação</li> </ul>	

	diversidade	<p>de igualdade de circunstâncias e do domínio das competências básicas que considerou serem relevantes. Quer comentar a sua escolha?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pergunta aberta: Por que razão considera ser relevante ou muito relevante a promoção de situações comunicativas para verbalizar os acontecimentos. Refere-se exclusivamente a situações de resolução de conflitos?</li> </ul>	
E – Estratégias e iniciativas do professor no quadro de uma concepção de Aprendizagem Cooperativa	<p>Identificar estratégias que mais utilizam para promover a aprendizagem em contextos de diversidade</p> <p>Caracterizar as estratégias utilizadas pelos professores no quadro de uma concepção de</p>	<p>Solicitar que o professor aponte as vantagens para o tipo de trabalho que promove.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (<u>Tipo de actividade</u> - Promove em igual medida (frequentemente) trabalho individual, a pares e em grupo. Que vantagens encontra em cada um deles?</li> </ul> <p>Levar o entrevistado a opinar sobre a tendência geral dos dados.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A tendência geral dos dados aponta para que o tipo de trabalho mais desenvolvido seja o trabalho individual. Qual a sua opinião sobre a razão por que isto sucede?</li> </ul> <p>Solicitar que o professor aponte as vantagens da formação de grupos que promove com maior frequência</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (<u>Formação de grupos</u> - Qual a vantagem de formar grupos heterogéneos?</li> <li>• Como procede a formação dos grupos?</li> </ul>	

	<p>Aprendizagem Cooperativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pode-se deduzir da sua não resposta que é nula ou pouco frequente a formação de grupos homogêneos?</li> <li>• (Na questão 2.1 afirmou preferir trabalhar em 1ª opção, com turmas homogêneas) Quer comentar?</li> </ul> <p>Solicitar que o professor indique o motivo pelo qual os temas dos trabalhos são, com maior frequência, sugeridos pelos alunos/por si e quais as vantagens que encontra.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (<u>Temas dos trabalhos</u> - Muito frequentemente os temas dos trabalhos são sugeridos pelo professor. Encontra vantagens em assim ser?</li> </ul> <p>Levar o entrevistado a opinar sobre a tendência geral dos dados.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os dados apontam que a escolha dos temas do trabalho é frequentemente sugerida pelo professor. Quer comentar?</li> </ul> <p>Solicitar ao entrevistado que opine sobre a tendência das respostas que indicam que a divulgação dos trabalhos na Escola é uma actividade pouco frequente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (<u>Formas de divulgação</u> - Pode inferir-se das suas respostas que os trabalhos realizados são quase exclusivamente divulgado na turma e pouco frequentemente saem da sala (para a Escola). Por que motivo isto sucede?</li> </ul> <p>Solicitar ao entrevistado que aponte as razões (e vantagens) pelas quais promove</p>	
--	-------------------------------------	--	--

		<p>umas estratégias com mais frequência que outras.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (<u>Estratégias do professor</u> - Qual o motivo pelo qual promove com muita frequência as estratégias descritas?</li> <li>• O que considera ser liderança partilha da e partilha de responsabilidades?</li> <li>• Estas são promovidas com frequência. Qual a razão?</li> </ul> <p>Pedir ao entrevistado que aponte as razões (e vantagens) pelas quais pretende, com diferentes frequências, desenvolver nos alunos as atitudes descritas no questionário.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (<u>Atitudes dos alunos</u> – encontra desvantagens ou impedimentos para que estas atitudes não sejam promovidas muito frequentemente?</li> </ul>	
--	--	--	--

## ANEXO F- Transcrição da entrevista professora Ana

Professora Ana

Sexo: feminino, anos de serviço: 18

Data da entrevista: dia 11 de Maio de 06

Local da entrevista: Escola JI

Duração da entrevista: 60 min aprox.

### A – legitimação da entrevista e motivação

**INVESTIGADOR (I):** Começo por te agradecer a tua disponibilidade. Cumpre-me informar-te acerca dos termos gerais do projecto de investigação que tem a ver com as concepções, objectivos e estratégias dos professores em contexto de diversidade.

Agradeço a tua colaboração porque é imprescindível para a continuação deste estudo.

Quero também assegurar a confidencialidade e anonimato. Estes dados não servirão para mais nada, a não ser para a consecução deste trabalho. Uma vez que já me deste autorização para ser gravado, então gostaria de começar.

ENTREVISTADO (E): Muito bem

### B – concepções de diversidade ( factores de identidade

**I:** Em relação aos factores de identidade (identitários) que são apresentados nenhum deles foi considerado “muito relevante” ou “irrelevante”, portanto, os extremos não os consideras. Queres fazer algum comentário em relação a isso?

E: (pausa) Eu penso... portanto, para os bons desempenhos os meninos... não interessa nada serem africanos,, serem de outro país qualquer, desde que isso seja... desde que eles sejam muito bem integrados na turma e desde que isso não seja um factor de exclusão, digamos no grupo, porque desde que eles estejam bem integrados, bem inseridos no grupo têm tudo para andar como qualquer outro, portanto não é de facto relevante o facto de eles serem de outra nacionalidade, de outra etnia de outro sítio qualquer completamente diferente

**I:** Portanto, valorizas mais os desempenhos deles? Achas que os desempenhos deles ou as atitudes têm alguma coisa a ver com a pertença a algum grupo específico (étnico , social)?

E: Bom , algumas atitudes, se realmente o grupo étnico for muito diferenciado do nosso, determinadas atitudes, determinadas opiniões podem ser diferentes ... das nossas, das dos colegas, mas tudo isto, fundamentado num respeito mútuo, que eu tento sempre incutir na sala de aula, e isso é que é principal, isso é que tem mesmo que ser feito, não tem importância nenhuma

Eu por exemplo, tive um aluno africano, já há uns anos, da Guiné Bissau, que há lá uma ...tribo... não sei se poderei considerar assim, alguma gente, cujo o homem tem várias mulheres e toda a gente vive perfeitamente, portanto aquilo é normal e comum. E o miúdo falava dos muitos irmãos que tinha e das outras mães, portanto ele tinha 3 ou 4 mães. Era a primeira mulher do pai, era a segunda mulher do pai, a mãe dele era a última mulher do pai, possivelmente ainda viria a ter mais. Mas para ele isto era absolutamente normal e absolutamente normal era falar disso na turma e os outros também, por fim, já achavam absolutamente normal porque é assim, porque naquela região as coisas acontecem assim

**I:** Em relação a outra questão que era pedida, a tua preferência em trabalhar recai sobre turmas homogéneas. É a tua primeira escolha.

**E:** Olha, é assim, hoje em dia... eu posso te dizer que não há turmas homogéneas ou será extremamente difícil já encontrar uma turma homogénea. O que o professor tenta desesperadamente é homogeneizar aquele grupo que recebe no início do ano lectivo.

**I:** Homogeneizar em que aspecto? A nível de desempenhos?

**E:** Homogeneizar ao nível de desempenhos, exactamente. Pronto, porque turmas homogéneas já não há, isso é um sonho nosso, não é? Nós é que queremos que haja

**I:** Achas que ter uma turma homogénea é o ideal de qualquer professor?

**E:** Nós estamos... nós estamos agarrados a isso nós. Eu falo por mim e acho que a maioria das colegas está, muito sinceramente. Nós sonhamos com uma turma mais ou menos ao mesmo nível em que nós possamos brilhar, cantar, é tipo estrelado, eu pelo menos vejo um bocado assim. Aquelas aulas de estudo do meio, não é? Aquele movimento, e apresento aqueles conteúdos todos, aquilo é um estrelato. E todos olham boquiabertos para a sabedoria da senhora professora e todos apreendem da mesma forma os conteúdos. Estão muito atentos porque aquilo realmente é uma coisa muito gira, é quase o cinema, ou é quase o teatro e pronto e está...

**I:** É essa a ...

**E:** Só que a realidade não é essa.

**I:** É essa a vantagem que encontras em turma homogéneas? É achares que o professor pode brilhar porque..., consegue fazer com que os alunos atinjam desempenhos iguais e bons? **E:** Exactamente, isso é o sonho de qualquer professor... É, porque o que é o professor quer que os meninos tenham? Bons desempenhos, quer ter uma boa turma para trabalhar, para não se cingir só ao programa, para dar projectos disto e projectos daquilo, para ter ideias maravilhosas para aquilo ir para a frente, não é?

**I:** Portanto é indiferente se essa homogeneidade é ao nível social cultural, étnico?

**E:** É indiferente completamente.

**I:** Esta homogeneidade, referes-te essencialmente ao nível de desempenhos...

**E:** Ao nível de desempenhos. É o sonho, de facto, é o sonho de cada um. Agora que eles sejam africanos, ciganos, russos, checoslovacos...é-me completamente indiferente. Desde que comuniquem comigo... tudo bem

**I:** Em relação à questão seguinte que falava dos desempenhos de turmas cultural ou social heterogéneas, concordaste parcialmente com as duas.

**E:** Uhm, uhm

**I:** Consideras que turmas, quer culturalmente homogéneas, quer e socialmente e etnicamente homogéneas têm desempenhos superiores aos alunos de turmas quer socialmente quer culturalmente heterogéneas. Concordas parcialmente.

**E:** Exactamente, Concordo parcialmente porque tem muito a ver com os grupos. Pode haver um grupo... sabes que eu já tenho alguns anos disto. Eu estou no meu 18º ano de serviço, portanto já apanhei muitos grupos. Já trabalhei numa escola de intervenção prioritária e tudo, portanto tenho alguma experiência neste campo. É conforme os grupos, mesmo. Há grupos em que é mesmo relevante ou... ou pode ser relevante, porque é assim... se os meninos têm muitas carências sociais, e se vêm para a escola

só com o fim de almoçar, por exemplo... é claro que as coisas, não correm tão bem como outra turma em que pode haver muitas raças e muitos costumes mas que os meninos estão ali com outro propósito, com o propósito de aprender alguma coisa. Portanto, tudo isto é muito relativo... e foi nesta base que eu respondi... depende do grupo que nós temos nas mãos

**I: Portanto não fazes qualquer distinção no aspecto social, cultural ou etnicamente homogéneo... não é isto que está em causa**

**E:** Não é isso que está em causa. Não é mesmo. Claro que um menino que tem muitas condições em casa, que os pais têm muito tempo para ele em casa e que tem muitos meios de investigação, isto e aquilo, pode fazer um trabalho, por exemplo, mais rico que outro de um meio cultural muito pobre que não tem acesso a essas coisas. Mas garantidamente, a nível de desempenho de sala de aula, não é melhor o que tem muitos meios em casa ...pode ser ou pode não ser mas portanto... não é por isso, não é melhor que aquele que não tem meios nenhuns, certo? *Considero que os desempenhos dos alunos e os diferentes estádios onde eles se podem encontrar são muito mais caracterizadores dessa heterogeneidade. (...), isso, de facto é que é uma turma heterogénea e não ao nível de identidades e etnias e por aí fora.*

**I: Em relação à tua percepção da diversidade para a organização do teu trabalho afirmas que não encontras vantagens nem desvantagens, não é vantajoso nem desvantajoso...**

**E:** Isto prende-se exactamente com tudo isto que tenho estado a dizer. Pode ser vantajoso, pode ser desvantajoso. É consoante o grupo e consoante a caracterização do grupo que temos em mãos. Por isso é muito relativo.

**I: Que tipo de alteração fazes no currículo em função da desta diversidade, uma vez que não encontras vantagens nem desvantagens mas percebi que isso significa que por vezes consideras vantajoso outras desvantajoso?**

**E:** Sim, sim, sim. Claro que sim. Por exemplo, um aluno, é... africano, por exemplo, nós temos muitos. Sempre que possível em muitos temas, natal, ano novo, temas mesmo de conteúdos programáticos, por aí fora, eu tento sempre aquele menino ou aqueles meninos me digam como é que é ou como é que ou como é que passam na terra deles, para os outros obterem um maior nível de conhecimentos para todos ficarmos mais ricos..

**I: É uma partilha de conhecimentos?**

**E:** Exactamente. Isso, eu acho que é fundamental. Por exemplo, eu tenho este ano... acho que posso falar, acho que não tem mal nenhum, uma aluna russa e ela tem contado coisas giríssimas, como é que são as tradições de natal, de ano novo, as coisa que comem, porque eu perguntei logo, não é? Porque ,com certeza que não comem bacalhau com batatas e filhoses, portanto, tudo isso é muito engraçado, os outros meninos ficam a saber, ...ah, tal como em Espanha, lá na zona dela, também só dão os presentes dia 6 de Janeiro, o que é uma coisa deliciosa e é um conhecimento, portanto, eles ficaram, através disto tudo, deste conhecimento e nestes debates e nestas conversas, com mais alguns valores e com mais alguns conhecimentos A menina fica toda contente porque está a partilhar os seus saberes culturais com os outros e os outros ficam mais ricos e eu também fiquei

### C – nível de formação para lidar com turmas com diversidade significativa

**I:** Assinalaste a resposta ao nível de capacidade ou formação para gerir estas turmas heterogéneas como suficiente. Quando surgiu a palavra heterogénea, o que ela te sugeriu?

**E:** *Exactamente, a grupos muito diferenciados.*

**I:** A que nível?

**E:** *A todos os níveis, a nível social, a nível de conhecimento, a nível de tudo, pronto. A palavra heterogénea é isso que me suscita. Faço uma diferenciação quer a nível intelectual, quer a nível de desempenho quer a nível de tudo.*

**I:** E consideras que tens um nível suficiente para gerires estas turmas.

**E:** *Sim*

**I:** Como a obtiveste? Que armas achas que tens...

**E:** Como já referi anteriormente eu trabalhei 12 anos com turmas destas. Fui para lá porque quis. Trabalhei numa instituição específica, que é a Casa Pia de Lisboa, que toda gente conhece pelos piores motivos..... *Foi de facto a experiência, porque ao nível da formação inicial há muitas teorias, é tudo muito cor de rosa, as pessoas saem achando que o mundo que é todo muito bonito e que não há entaves nenhuns e depois têm de se “desengomar” pessoalmente de situações deste género* que aparecem não só lá mas em muitas, muitas, cada vez mais em mais escolas da nossa grande área de Lisboa.

**I:** Portanto tu achas que foi uma auto - formação, uma formação no terreno, nas situações que foste vivendo?

**E:** Sem dúvida

**I:** Sentiste alguma lacuna ao nível da formação inicial?

**E:** Sim, sim

**I:** O que achas que deveria ser considerado na formação inicial dos professores para se saber lidar com turmas com heterogeneidade significativa?

**E:** *Não sei muito bem como é que as coisas seriam... seriam feitas ou estruturadas, mas, de facto, um bocadinho de realidade, aos formandos, aos futuros professores, não é ,demonstrando, não sei se através da prática, visitas, exactamente a turmas desta género, ah...com...com...problemas diversos, seria um bom despertar...para se prepararem melhor para o futuro.*

### D- objectivos a atingir pelos professores em turmas heterogéneas

**I:** A criação de igualdade de oportunidades e de circunstâncias e do domínio das competência são para ti os objectivos que, embora sejam relevantes, são de um nível diferente, inferior a todos os outros objectivos ( que consideraste como muito relevantes) Queres comentar?

E: A criação de Igualdade de circunstâncias para o sucesso educativo de todos os alunos, ...é que... claro que não deve haver, de forma alguma desigualdade na sala de aula, não é, nem de tratamento nem de nada, mas sim, o que é bom para um aluno pode não ser o ideal para outro. E como há uma heterogeneidade, isso mesmo indica tratamentos, às vezes, ...diferentes ...de alunos. Tratamentos no sentido das conduções para....Certo? Portanto é neste nível que isto tem...é relevante mas não é muito relevante, ok?

Lá em baixo, diz domínio, pelo menos , das competências básicas da escrita, leitura e matemática... claro, repara, isso é relevante, é importante que os meninos saibam, portanto, que tenham estas competências mas, não é... não é, de extremos... porque é assim, se eles não souberem ou se não estiverem bem adquiridas cá estamos nós para isto. Certo? Claro que é melhor que eles já saibam, não é, mas se não souberem, olha...

**I: É relevante mas para ti há outras coisas prioritárias?**

E: Sim, sim, sim e as coisas prioritárias são mesmo estas: promoção da auto estima, auto imagem e da auto confiança. Eu já vi coisas muito estranhas neste nível. Vi meninos serem completamente afastados dos grupos porque são de etnia cigana. Vi meninos que... cheiram mal e que não tomam banho em casa serem afastados dos colegas, a nível de colegas, e tudo isto... deita muito a baixo. Se um miúdo for muito mal integrado num grupo, se se sentir mal ali dentro, ele, com toda a certeza não vai atingir muito bem as competências. Certo?

**I: Achas que é fundamental a promoção da auto-estima?**

E: Acho, acho. Porque é assim, nós ...para fazermos as nossas caminhadas, temos de estar bem calçadas, não é, porque se tivermos com saltos altíssimos e com uma dor de pés tremenda, nós até damos uns passinhos mas aquilo às tantas é uma tortura, não é? Então apetece o quê? Jogar os sapatos fora. É mais ou menos isso que acontece às crianças que são assim tratadas. Eles até podem dar uns passinhos, claro que sim, vêm para cá todos os dias, os que vêm, portanto alguma coisa lá fica mas é sempre com muita dor de pés, certo?

**I: É muito bonita essa tua imagem. (Risos)**

**I: Em relação à resposta aberta, consideras que é importante ... esta verbalização...a promoção de situações comunicativas para verbalizar os acontecimentos.**

E: É fundamental.

**I: Referes-te essencialmente à resolução de conflitos? Ou...**

E: De tudo. Eu faço...eu faço...eu tenho esse hábito de fazer, faço este ano e já faço há muitos anos, dantes não lhe chamava este nome, neste momento chamo-lhe Assembleia de Turma até porque é moderno chamar-lhe isso e à sexta... é exactamente à sexta-feira do meio dia à uma, onde nós vamos avaliar muita coisa. Vamos avaliar se a semana correu bem, se correu mal, quais foram ...ah... a nível... de estudos, portanto a nível de conteúdos programáticos , onde é que avançámos, o que é que demos nessa semana, quais os conhecimentos novos que temos, e os que foram sistematizados.

**I: Portanto serve essencialmente para fazer, também para fazer uma avaliação.**

E: Também e depois vamos então... eles dizem, eles falam. Eles normalmente falam tudo e depois eu, às vezes tenho mais achegas para falar. ah... no grupo em que eu estou este ano, eles são de facto... um grupo complicado ao nível de comportamento, é um grupo muito agitado... e então...há sempre...olha

se tem duração de meia hora, é 5 min a falar dos conteúdos adquiridos e nos sistematizados e 25 min a falar de...dos conflitos que eles arranjam nas aulas, nos intervalos...

I: Desculpa interromper-te...

E: Sim

I: Achas que esses comportamentos ou esses conflitos estão conotados com algum grupo de pertença? Ou é indiferente serem... indiferentemente da sua etnia ,da sua cultura...

E: É característica do grupo. Este grupo teve um primeiro ano muito atribulado e é um grupo...

I: Mas esse mau comportamento do grupo, não sei se posso dizer mau comportamento...

E: Sim, sim, sim.

I: É característico de algum grupo especial ou é de uma forma generalizado por toda a turma?

E: ...Pronto, é claro que há lá 4 ou 5 elementos ou mesmo meia dúzia que não perturbam absolutamente nada. Porque são meninas e tenho um rapaz nestas condições. São 5 meninas, são meninas que se sentam, que olham para mim... que executam tudo aquilo que eu propuser, chegam ao fim do dia, guardam as coisinhas na pasta e vão-se embora.

I: O género é uma condição, é um factor...

E: Não, não, não necessariamente. Por acaso são, de facto... ora, 1,2,3,4,5,são 5 raparigas e é um rapaz. Portanto é meia dúzia de elementos. É uma turma com 22 elementos. É uma bi-classe, tem 2 grupos, um no 2º ano e outro no 3º ano. Todos os outros alunos, há 4 que vão para lá com o propósito de... fazer mal. Por muitas coisas que não se consegue dar a volta. Porque, às vezes, a escola, não dá resposta a tudo.

I: Mas essas crianças pertencem a algum grupo étnico, cultural, social comum ou...

E: Por acaso pertencem, ...mas é só por acaso, também te digo.

Até porque eles ...juntam-se, ...então 3 deles juntam-se. São meninos africanos. São meninos que vêm... de outras turmas...ou seja que vieram integrar esta turma de novo. Portanto logo à partida não estavam incluídos nesta turma desde o primeiro ano, certo? E logo à partida...a integração foi mais difícil e além disso eles querem juntar-se é os 3 porque têm características e comportamentos de vida semelhantes e então há ali uma interação entre eles os 3...eles estão cada um situados bem longe, estão tipo em pólos diferentes mas aquelas crianças têm uma troca de energia, têm umas trocas muito engraçadas .... e pronto ... e há...por mais estratégias ...que se tente...por mais coisas que se tente... são miúdos que têm repetições ... basicamente um deles , tem duas ou três repetições e tem algum desinteresse a nível escolar ou seja, ele já inferiu não sei porque nem porque mais no percurso que ele fez, de escolaridade, que não é muito bem capaz, portando ele já inferiu isto ou acha que não é bem capaz, pronto...

I: A sua auto - confiança também está um bocadinho por baixo.

E: Não está um bocadinho, está muito. Como não é capaz o que tem de fazer é divertir-se o mais possível nas horas que está ali, pronto. E divertir-se o mais possível não é a mesma ideia que a minha de se divertir, percebes? E então ... pronto.

Entretanto o outro grupo é ...são muito faladores, são muito vivos. Basta qualquer coisa, qualquer coisinha para aquela gente toda, ir tudo pelo ar, pronto...e dispersam-se com facilidade...é um grupo muito complicado.

## E – Estratégias e iniciativas do professor no quadro de uma concepção de Aprendizagem Cooperativa

**I: Em relação às estratégias que se apresentam e à promoção que o professor faz dessas estratégias em turmas com significativa diversidade tu afirmas que...**

E: Todas são importantes...

**I: Todas são importantes e a sua frequência é igual. Encontras vantagens no trabalho individual, no trabalho de grupo?**

E: Encontro, encontro.

**I: Quais são para ti essas vantagens?**

E: Encontro vantagens na diversificação de trabalhos e de actividades...pronto. Porque é assim, quanto maior for o leque de... de formas, de estratégias, acho que mais os miúdos ficam ricos, não é? Porque eu posso desempenhar o mesmo trabalho, eu quero fazer uma pesquisa sobre os seres vivos, por exemplo e dou-lhes o prazo de x tempo para eles fazerem essa pesquisa, eu posso fazê-la de variadíssimas maneiras. Um dia posso entender que pode ser uma pesquisa individual e que cada um vai ter que me apresentar um trabalho individual, outro dia pode ser a pares...em computador, noutro dia pode ser em grupos em enciclopédias, noutro dia pode ser uma entrevista em casa e penso que todas estas tarefas e todas estas estratégias vão enriquecer o aluno. O aluno, no trabalho de sala de aula. Eu tento imprimir a maior diversidade possível.

**I: A tendência geral dos dados recolhidos aponta que a maioria do trabalho seja feito de uma forma individual. O que te parece esta tendência? Achas natural?**

E: Ainda há. Acho...

**I: Porque é que achas que é natural?**

E: Acho. Ainda está muito integrada. Porque é assim ... porque todos nós temos de demonstrar o nosso desempenho individualmente. Tu estás a demonstrar o teu desempenho individualmente, não estás a trabalhar a pares nem em grupo, não vais defender a tua tese em grupo...era bom que pudesses, mas não podes, não é? É individualmente. Bem como eu que defendo o meu trabalho diário individualmente, não tenho cá anjos da guarda, às vezes bem queria, pronto para em grupo nos defendermo-nos todos. Nós estamos a preparar meninos, não é, para viver no social e... a maioria dos professores dá muita valorização ou valoriza muitíssimo o trabalho individual, que tem de facto o seu peso. Repara, os testes ...os testes que são apenas um momento...que são apenas um momento de avaliação é uma forma de trabalho individual, bem como outros que são importantes mas também, também muito importante é o trabalho de grupo, não só pelo resultado final que normalmente é mais rico, embora mais demorado e embora mais ruidoso também, mas é mais rico e há também uma troca muito grande e eu penso que os miúdos crescem mais no fim de um trabalho de grupo, se ele for feito convenientemente, claro, agora se for feito só para estarmos na palhaçada e contarmos anedotas, enfim ...( tom irónico) Também se pode crescer, pronto, também se fica com um maior rol de piadas. Às vezes também é importante, mas neste caso não é isto que nós queremos... acho que o trabalho em grupo é muito importante. Também gosto muito de fazer, embora nesta turma não é muito tolerado devido às características da turma, por isso é que eu em muitas questões destas tenho alguma ambiguidade. Eu volto a dizer que é muito consoante os

grupos que nós temos. Eu acho muito importante...o trabalho a pares, mais no sentido da tutoria, ou seja, um menino que sabe um pouquinho mais estar a ajudar e a trabalhar com outro que sabe um bocadinho menos. Se houver um bom respeito mútuo e uma boa vontade entre os pares, acho que a coisa resulta muitíssimo bem. Nem me importava mesmo de trabalhar até muitíssimo neste nível que acho que, de facto, é bom para os dois. Ah...este meu grupo é um grupo que tem pouco respeito pelo outro. É uma coisa que tem de se trabalhar...ah...penso que, para o ano vai fazer mesmo alguma coisa neste nível, não sabemos ainda muito bem como e... então não resulta muito...porque eles não querem... se eu disser assim " escolhem o grupo à vontade" é uma desgraça, porque eles vão exactamente escolher os amigos de brincadeira, que nem sempre resulta porque um amigo de brincadeira nem sempre é o melhor parceiro de trabalho e depois a coisa realmente...pronto...nem sempre se empenham convenientemente para me dar um resultado final como deve ser, pronto. Empenham-se é para fazer disparates porque a turma é mesmo dada para isso. Portanto, nesta turma o trabalho a pares não resulta assim muito ou pelo menos ainda não resulta, das tentativas que fiz. Não quer dizer que para o ano não possa tentar com mais força desenvolver este nível, que por acaso acho importante. Mas pode ser tanto importante ou tão relevante como qualquer outro.

**I: Tu já falaste mas a pergunta que eu te ia fazer a seguir era qual a vantagens que encontras em formar grupos heterogéneos mas já me respondeste. Posso inferir que no fundo é a troca de conhecimentos entre eles.**

**E:** Exactamente. Aliás, pela experiência que eu tenho, de vez em quando uma pessoa tem de ser democrática, com certeza, e digo "façam grupos de 4 ou 5 ou 3 " consoante.

**I: Como fazes essa formação dos grupos? É de livre escolha dos alunos?.**

**E: Em dez trabalhos de grupo, dois é livremente** ,porque os resultados não...

**I: A formação dos grupos é livre?**

**E:** É livre. Na escala de dez, 2 porque de vez em quando a pessoa tem de ser democrata e dar-lhes um bombom, digamos, pronto.

Não resulta da mesma maneira, na minha opinião eu gosto de formar eu os grupos e gosto de pôr um bom elemento, um elemento médio ou dois, conforme o número e outro fraco, muito fraco, pronto.

Porque eu quero exactamente que existam trocas. Eles têm ...eles sabem ...eu recordo sempre as regras de trabalho em grupo, cada elemento do grupo tem de ter um trabalho específico determinado por eles, portanto não há encostos, cada um tem de ter um papel muito preciso naquele grupo, tem que haver um porta-voz, tem que haver, portanto, normalmente aqueles meninos mais fracos, digamos a nível de desempenhos escolares ...têm de desempenhar um papel qualquer. Ou são o porta-voz ou fazem ilustrações ou fazerem qualquer coisa. Porque nem... (as crianças são terríveis uma s com as outras) e nem o grupo deixa que ele se encoste. Portanto esta partilha, eu acho muito bem. Nos grupos, quando eu digo " escolham livremente" eles...eu volto a repetir, eu penso que já disse isto, escolhem, por exemplo, esses 4 elementos que estão meio perdidos no grupo, escolher-se-iam exactamente uns aos outros.

Portanto o trabalho de grupo resultava num desastre completo. Nós até podíamos ir com aquilo para a Assembleia de Turma até podíamos discutir e por aí fora mas o que é certo é que ...os outros grupos ficariam com uma informação muito maior informação que a deles. Portanto não surtiria tanto efeito.

**I: Os temas dos trabalhos são maioritariamente sugeridos por ti.**

E: Por mim, por mim.

**I: Encontras alguma vantagem em ser assim?**

E: Não, porque é assim, eu aproveito muito a área de estudo do meio. A área de estudo do meio dá muito para fazer este tipo de coisas, e as pesquisas e os trabalhos de grupo e os trabalhos de projecto e por aí fora... Também às vezes língua, também às vezes matemática, menos. Matemática são mais aulas mais directivas, de facto, embora se possam, fazer trabalhos de grupo e por aí fora mas é enquanto estamos a experimentar as coisas com as pecinhas... portanto é diferente. Aquele trabalho de pesquisa, os trabalhos de projecto não é, que é como se chamam, são mais a nível de estudo do meio e vêm, normalmente dos conteúdos programáticos que nós temos de cumprir, não é, que nós temos um programa a cumprir, é uma chatice, é um aborrecimento, mas se, de facto, não cumprimos, no final do ano lectivo os encarregados de educação dizem que a professora é muito má, porque o livro não está completamente preenchido. Então como nós não queremos ser muito más, o livro tem de estar, pelo menos grande parte, preenchido, porque os encarregados de educação acham que, de facto, nós não trabalhamos nada. Então esses conteúdos têm mesmo de ser trabalhados. Claro que, se surgir eventualmente um tema qualquer, que seja interessante e que vamos explorar, vamos e vamos mesmo. Mas, ...lá está, sempre na escala de 0 a 10, são 7 sugeridos por mim e 3 sugeridos por eles. É verdade.

**I: Em relação ao que disseste em relação aos manuais e à pressão ...**

E: Os pais são uma chatice muito grande .

**I: ...dos encarregados de educação não achas que fica um bocadinho preso o papel que o professor pode ter como decisor do currículo?**

E: Com certeza, com certeza. Eu própria este ano, ... nós trabalhamos em grupos de ano, como tu sabes, não é, portanto as decisões não são minhas, são feitas a nível de ano e são feitas a nível de reunião de ano... mesmo que, eventualmente um elemento ou outro não concorde com uma decisão, ganha a maioria e a decisão vai para a frente, nós agrupámos, no início do ano, uns dois temas, portanto, estudámos de outra forma... agrupámos dois temas de estudo do meio e casualmente um estava mais para o início outro estava ao meio do livro, pronto. Logo, na reunião de ...Natal, portanto, no final do 1º período, eu tive logo uma mãe , já não me lembro exactamente as palavras dela, ela depois não foi deselegante... mas... insinuou logo e queria saber logo porque é que a professora andava aos saltos no livro... não é, e eu tive que explicar à senhora porque é que andava aos saltos no livro. Portanto isto, faz-me sempre lembrar que temos sempre um olho enorme à nossa... à nossa volta, não há hipótese.

**I: Também a tendência geral dos dados aponta para que seja o professor a sugerir os temas dos trabalhos. Na linha daquilo que nós falámos, em relação ao tipo de actividades o professor ainda é o grande decisor, é o grande líder do grupo...**

E: Ainda é, ainda é. Acho que é bom que, de quando em vez, de quando em vez, não, cada vez mais o grupo tome as suas decisões. Porque é assim, às vezes há coisas muito bonitas, às vezes há coisas muito bonitas de nós dizermos de nós pensarmos. Ora bem, um grupo que tomasse ” eu quero pesquisar sobre isto” o que é que nós inferimos daqui? À partida esta pesquisa e este trabalho e vai sair muito bom, porque se eu me vou meter numa coisa que eu quero, não é, os resultados serão grandiosos. Isto está escrito, não sei onde, em qualquer parte, Movimento da Escola Moderna, por aí fora, isto é tudo muito giro, ok. Agora quem tem turmas que até para escolher um DVD quando há uma escolha de 6 ou 7, são

20 min de guerra porque às tantas já não são as escolhas pessoais, é porque aquele DVD é do amigo tal e o DVD x é do outro amigo e então escolhe-se pelos amigos não se escolhe pelas escolhas e é uma confusão e anda tudo à batatada por aí fora, as coisas... **Claro, que tudo isto é um trabalho a fazer, Não é, e os meninos não alcançam alguma autonomia de um dia para o outro.** Tudo isto é **um trabalho muito grande** que o professor tem que fazer na sala de aula. Só que, de facto, eu acho que há grupos melhores do que outros para isso. Por exemplo, o grupo que deixei...há dois anos atrás, era muitíssimo bom. Eles eram...não eram autónomos mas eram quase autónomos. E eram uns miúdos que decidiam, eram uns miúdos que tínhamos sempre de... altura para fazer mais, e para pesquisar mais e para aí fora. Este grupo, muito sinceramente ...ah ...nem por isso...

**I: Em relação à divulgação dos produtos que são realizados nestes trabalhos de grupo, a tendência geral é que, são essencialmente divulgados na turma...**

**E: ...só**

**I: ...e muito poucas vezes...**

**E: Muito poucas vezes...**

**I: ...na escola.**

**E: É verdade**

**I: Por que achas que isto acontece? Será a cultura de uma escola fechada? Ou não? Qual é a tua opinião sobre isto?**

**E:** Sei lá. Eu até concordo que os miúdos, **se calhar, sentir-se-iam contentes de mostrar...aquilo que ...tiveram empenho em fazer,** pelo menos a maioria deles tem, há uns quantos que não têm empenho nenhum, mas pronto, a grande maioria até tem empenho. Só que é assim... eu já fui, duas ou três vezes este ano a uma sala ou outra, mostrar uma brincadeiras que nós fazemos, uns teatrinhos e umas coisas assim, no sentido de partilhar com os outros e valorizar os miúdos também, acho que é importante partilhar e valorizar, principalmente os alunos que, de facto, realizaram aquele trabalho. Só que às tantas não vamos estar constantemente com isso, porque olha...sabes... as colegas todas, pois dão-se muito bem, toda a gente se respeita muito e tal, mas cada qual tem a sua forma de trabalhar e **não vou estar a entrar pela sala dos outros continuamente para demonstrar coisas que fiz e ...às tantas começo a ficar inconveniente, aborrecida ...** a tentar... **exibir-me,** por aí fora, percebes? Pronto, então, o trabalho foi feito, resultou, mostramos uns aos outros ,atemos todos palmas e pronto.

**I: Não te queria interromper para não te influenciar na resposta...**

**E: Do Exibir? Claro que sim.** “Olha aquela tem a mania que é boa. Vem para aqui mostrar esta porcaria, isso também os meus fazem. O quê? Lá vem a outra. Outra vez? Ainda a semana passada... **esta deve ter a mania** que é alguma coisa de jeito, faz alguma coisa boa”

**I: Relativamente às estratégias que mais valorizas ou que fazes mais frequentemente, não surgiu nenhum termo mais arredado do teu vocabulário? Houve alguma coisa que não tenhas entendido? Para ti é tudo claro, liderança partilhada, interdependência positiva”? Alguns destes termos te causou alguma estranheza?**

**E:** Quanto às estratégias do professor? Penso que sim Eu já não me lembro muito bem deste item, muito sinceramente. Vamos lá lembrar.... (Relê os itens do questionário)

**I: Talvez as tuas respostas tenham sido influenciadas, porque tinhas em mente a tua turma.**

E: Talvez, sim, acho que sim

**I: E achas que, nesta turma especificamente, não funcionam?**

E: Talvez, ... *ainda estamos um bocadinho longe.*

**I: Ao nível da responsabilidade pessoal de cada um?**

E: Ainda estamos um bocadinho longe.

**I: Estamos quase a terminar, queria só referir que em relação a estas estratégias e atitudes, promove-as com frequência. Tens a preocupação em transmitir isso ao grupo., Achas que é importante que eles...**

E: Acho

**I: Que sintam a tua presença no sentido de...**

E: *Do reforço positivo? Sim, claro que sim. Acho que toda a gente devia ser valorizada, cada vez mais. Faz muito bem ao ego e faz muito bem.* Porque a pessoa pára. Há desafios, não é , e mesmo às vezes... cada vez que eu dou um conteúdo novo, que para eles é novidade, a seguir *eu lanço um desafio*, eles gostam muito. O desafio, o que é? É uma actividade que vem, portanto ao encontro daquilo. Claro que...nem toda a gente...me responde...logo, não é? Porque é o primeiro exercício porque é feito de n formas.... e então eu digo que é um desafio, que eles gostam muito da palavra, não é? Eu acabei de dar a matéria e depois há um desafio, para eles resolverem, para eles resolucioarem. Pode ser de muitas formas. Até podem ser um problema no quadro, por exemplo. E depois eles ficam muito entusiasmados para resolver o desafio, pronto. *E quem resolve o desafio...eles perguntam-me logo” qual é o prémio?”* *” qual é o prémio?”... e há prémios variadíssimos.* Na última vez eu digo-lhes assim” O prémio? O prémio é um beijinho muito bom da professora e um aconchego muito bom.” Um abraço e um aconchego. Pronto. *Entretanto, os que acertaram, felizmente, um que é dos maus-maus como eu digo, acertou. E foi a maior graça vê-lo aconchegado a mim, porque foi o beijinho e depois foi o aconchego.* Então agarrou-se às minhas mamquinhas... (Risos) ...muito bem aconchegadinho, mas ele foi um dos primeiros da fila para receber o seu prémio., sim senhora, então levou dois beijinhos e um aconchego nas minhas mamquinhas. Pronto, foi muito bom para ele. (risos) ...porque respondeu ao desafio, percebes? Portanto eu podia chamar-lhe outra coisa qualquer, os desafios são as primeiras actividades que nós fazemos imediatamente depois da matéria ...ainda estar ainda no ar, que é perfeitamente respeitável que um ou outro ainda não faça o desafio...como deve ser, não é ?. *Cada qual tem o seu timing. Há meninos que precisam de ouvir mais do duas vezes até aprenderem aquilo que os outros...certo?* Portanto, é a primeira das actividades relacionada com aquele conteúdo que foi acabado mesmo agora de dar.

**I: Encontras alguma desvantagem, algum impedimento para este tipo de atitudes dos alunos não sejam promovidos com muita frequência? Ou seja a sua responsabilidade no grupo, a contribuição de todos para o grupo, para ter o grupo a funcionar... portanto o professor pôr-se um bocadinho de lado e o próprio grupo se auto - regula.**

E: Sim, e qual é a pergunta?

**I: A pergunta é se encontras algumas desvantagens ou impedimentos para que isto não se faça mais vezes?**

E: Ah...Isto é assim... eu acho... eu aliás já disse isto algures, hoje, aqui nesta nossa conversa, *que isto é de facto aquilo que nós gostaríamos. Uma turma mais ou menos autónoma é muito agradável, era*

muito bom pôr um plano numa parede, e o grupo X, hoje, faz isto, faz aquilo, faz o outro e o grupo Y faz aquilo e o professor andar só ali a moderar.

**I:** Isso seriam características de uma turma ideal? Estou a perguntar.

**E:**  Seriam características de uma turma em que seria muito agradável trabalhar. Penso que sim. Só que é assim, para se chegar a isto,  há um trabalho muito grande, há muitos patamares a percorrer, certo? Não se põe a trabalhar uma turma assim sem mais nem menos, ainda para mais uma turma com já ...muito...muitos... traços de carácter que já estão muito aprofundados, certo? Não quero dizer que seja impossível mas seria um trabalho muito complicado, ...muito, muito, muito complicado. Levar, por exemplo este grupo, este, e eu estou-me a reportar ao meu grupo, levar o meu grupo a isto é, muito complicado, não quero dizer que fosse impossível mas  seria muito complicado e eu tenho outras coisas que nos exigem, não sei se teria tempo num ano lectivo para...para acentuar isto

### Tipos de discurso na profissão docente

**I:** A última pergunta que teria fazer e quem não tem directamente a ver com o questionário é a seguinte: na tua opinião pessoal, como profissional, consideras que há um tipo de discurso ideológico, ou seja, em que aquilo que nós lemos nos livros, aquilo que politicamente...

**E:** ...correcto...

**I:** ...seria correcto e que depois quando nós somos confrontados com a realidade de uma turma, temos outro tipo de discurso? Ou seja o discurso da prática e o discurso...

**E:** Sem dúvida. É assim, teorias, eu já li, ouvi, já muitas nestes anos todos de vida que tenho, percebes? E ainda vou ouvir mais umas quantas. E, há de facto pessoas que falam muito bem, e nos saímos de lá, até com um sorriso nos lábios e  achamos que aquilo, de facto, está certo. Agora aplicar isso à realidade, há sempre muitos factores de impedimento. Ou pela família, ou pelas características do grupo, ou... em caso de acharmos que aquilo é um bocado difícil, por nós próprios, há sempre...muitos impedimentos...para que muita teoria que nos passam, e que até eventualmente é muito bonita e é muito bem fabricada, portanto, são conteúdos...teóricos...bonitos. E ainda há pouco tempo estive aqui um sujeito na escola que falou muito bem. Eu lembro-me uma vez de uma que fui, só me lembro deste trecho e muito rapidamente em que, uma colega minha, falando dos filhos, da relação entre pais e filhos, e dizia “Ah, mas eu chamo umas 6 ou 7 vezes para jantar” e o senhor...ilustre...iluminadíssimo olhou para ela e disse-lhe assim:” Chama 6 ou 7 vezes? Por que é que não o chama só uma?” ... OK, não é?

Realmente, é verdade, não é? Por que é que nós não chamamos só uma? Por que é que chamamos 6 ou 7 vezes? ...Mas o que é certo que muitas de nós fazemos exactamente isso. Chamamos 6 ou 7 vezes, não é, ...para o jantar ( risos).

**I:** Por que a teoria não se aplica à prática?

**E:** Certo.

**I:** Quero agradecer-te, estás muito cansada e espero que isto ( GRAVADOR) tenha funcionado muito bem.

**E:** Espero que sim. Espero que tenha sido proveitoso para o teu trabalho .

**I:** É com certeza.

## ANEXO G - Quadro de análise das entrevistas

A - Professor André - Sexo: masculino anos de serviço: 15 Escola V

B - Professora Ana - Sexo: feminino, anos de serviço: 18 Escola JI

### Quadro de análise das entrevistas

Categories	Subcategorias	Nº	Unidades de sentido	Indicadores
B-concepções acerca da diversidade (factores de diversidade)	Factores com relevância na concepção dos professores acerca da diversidade de identitária dos alunos;	A	...este ano, isso é irrelevante porque não tenho esse caso, ou seja, eu não tenho diversidade étnica. ...ela (uma aluna cabo-verdiana de segunda geração) está completamente... integrada... ...uma cor de pele diferente não modifica em nada a sua integração	Discurso pautado pela realidade actual  Subvalorizados os aspectos de diversidade cultural, social e étnicos.
		B	<i>...para os bons desempenhos os meninos... não interessa nada serem africanos, serem de outro país qualquer, desde que isso seja... desde que eles sejam muito bem integrados na turma ...portanto não é de facto relevante o facto de eles serem de outra nacionalidade, de outra etnia de outro sítio qualquer completamente diferente</i>	A integração é o factor para o bom desempenho
		A	é lógico que quando nós estamos perante culturas distintas, essa realidade tem impacto na turma e na prática pedagógica. a diversidade, étnica por um lado mas também quando falo de diversidade é importante referir que há outro tipo de diversidades na sala de aula e não exclusivamente a étnica, essa para mim é a menos importante, excepto quando tem impacto ao nível de diferentes culturas e da forma como eles entendem a vida e a escola mas...para mim ter meninos de cor vermelha, amarela ou negra, é, para mim, completamente indiferente,	Reconhecimento que o factor cultural pode ter impacto na vida na escola;  O factor étnico não é considerado como relevante sendo mesmo referido como “indiferente”
		B	<i>...determinadas atitudes, determinadas opiniões podem ser diferentes ... das nossas, das dos colegas, mas tudo isto, fundamentado num respeito mútuo, ...outros também, por fim, já achavam absolutamente normal</i>	Aceitação da cultura, opiniões e atitudes do outro baseado no respeito mútuo.
			A	um aluno com necessidades educativas especiais é um aluno que tem um défice que pode ser ao nível cognitivo ou de aprendizagem. Na maior parte dos casos, a grande maioria das crianças que se caracterizam como tendo necessidades educativas especiais, têm algum problema ao longo do seu percurso de aprendizagem, ou seja, não seguem o ritmo daquilo que normalmente é definido como o aluno médio, este menino vai para apoios educativos que neste caso são apoios sócio educativos

			é que os professores têm que se habituar a trabalhar com a diversidade	
Preferência do tipo de turma para trabalhar	<b>A</b>		Porque isto dito assim a seco pode parecer uma enormidade, porque isto pode, de alguma forma, conotar-se com alguma prática tradicional em que os meninos que estão no 1º ano de escolaridade, estão todos ao nível do 1º ano de escolaridade, quando estão ao nível do 2º estão todos ao nível do segundo e portanto estamos a falar de retenções em função de um desempenho curricular.	O entrevistado refere-se ao nível igualitário de competências e não um desempenho curricular
	<b>A</b>		Eu, quando falo... em níveis de desempenho idênticos estou-me a referir a isto. Não me estou a referir a saber conteúdos, (...) A escola portuguesa, (...) os professores continuam a trabalhar conteúdos com os meninos. Toda a gente fala em competências mas ninguém trabalha competências, não trabalha. ao dizer isto não me estou a referir ao desempenho em termos de saber conteúdos, estou-me a referir ao nível da capacidade do trabalho	Valorização dos conteúdos feita pela escola em detrimento das competências  Valorização da capacidade de trabalho para a aquisição de competências e não à aquisição de conteúdos
	<b>A</b>		( turmas ideais) ...é impossível, hoje em dia, alguém ter essa pretensão Não, não há, não há isso. Claro, porque os professores tentam normalizar a prática pedagógica que muitos professores sonham com aquela turma em que os meninos são todos impecáveis, onde percebem tudo, onde não dão trabalho nenhum, onde estão em silêncio, onde colocam questões de uma forma muito normal, muito tranquila... A turma ideal para mim é a turma em que (...)a partir da segunda vez que eles estão na escola, começam a desenvolver... competências de trabalho autónomo e entram numa perspectiva de auto – regulação da aprendizagem.	Consciência da não existência de turmas homogéneas.  A maior preocupação do professor  A homogeneização das turmas ao nível de desempenho Desejo dos professores é homogeneizar o grupo. A ideia de turmas ideais  O papel central do professor no processo de ensino – aprendizagem Todos aprendem ao mesmo tempo O ideal não corresponde à realidade. A homogeneidade como sinónimo de bons desempenhos que corresponderá assim à qualidade do professor Bons desempenhos permitem variar as estratégias de ensino
	<b>B</b>		<i>...não há turmas homogéneas ou será extremamente difícil já encontrar uma turma homogénea. ...tenta desesperadamente é homogeneizar. Homogeneizar ao nível de desempenhos,  Nós é que queremos que haja  Nós sonhamos com uma turma mais ou menos ao mesmo nível em que nós possamos brilhar,  E todos olham boquiabertos para a sabedoria da senhora professora ... e todos apreendem da mesma forma os</i>	

		<p><i>conteúdos.</i> <i>Só que a realidade não é essa.</i></p> <p><i>É, porque o que é o professor quer que os meninos tenham? Bons desempenhos, para não se cingir só ao programa, para dar projectos disto e projectos daquilo</i></p>	- aprendizagem
		<p><b>A</b> É a minha atitude no sentido de criar homogeneidade, não me parece que isso seja algo importante. (turmas) em que há diversidade, isso para mim é extremamente importante e eu não coloco a diversidade ao nível étnico ou cultural, coloco muitas vezes ao nível do entendimento e da intervenção que os miúdos.</p>	
Percepções dos professores acerca da diversidade social, étnica e cultural dos alunos no que se refere à organização dos processos curriculares	<b>A</b>	<p>eu não posso mobilizar conhecimentos que me vieram da prática com realidades similares a essa, para dizer, não senhor, de acordo com a experiência que eu tenho tido, eu posso afirmar isto... porque eu não tenho dados</p> <p>, quando faço uma afirmação, ( tento) sustentar essa afirmação por uma experiência concreta e objectiva que eu tive, não é? E eu, neste caso, não.</p>	a prática não lhe permite qualquer tipo de concordância ou discordância.
	<b>B</b>	<i>É indiferente completamente.</i>	A homogeneidade de desempenhos não significa ou implica homogeneidade ao nível social cultural, étnico.
	<b>B</b>	<i>É o sonho, de facto, é o sonho de cada um. Agora que eles sejam africanos, ciganos, russos, checoslovacos...é-me completamente indiferente.</i>	Reforço da ideia de que a homogeneidade de desempenhos é mais valorizada que a diversidade identitária.
	<b>B</b>	<i>Concordo parcialmente (com as duas afirmações) porque tem muito a ver com os grupos.</i> <i>depende do grupo que nós temos nas mãos</i>	O nível de concordância teve a ver com as características de cada grupo específico.
	<b>B</b>	<i>Não é mesmo. Claro que um menino que tem muitas condições em casa, que os pais têm muito tempo para ele em casa e que tem muitos meios de investigação, isto e aquilo, pode fazer um trabalho, por exemplo, mais rico que outro de um meio cultural muito pobre que não tem acesso a essas coisas. Mas garantidamente, a nível de desempenho de sala de aula, não é melhor o que tem muitos meios em casa</i>	A diversidade ordem cultural, étnica ou social não influencia as prestações na sala mas há o reconhecimento que pode influenciar a qualidade dos trabalhos em casa O aspecto cultural, étnicos têm o mesmo peso que os aspectos de carácter social.
	<b>A</b>	Encontro, encontro. (Vantagens)	Vantagens de turmas heterogêneas

		<p>E essa mudança cultural permitiu trazer questões à... à sala... à turma, que eram questões extremamente interessantes</p> <p>Portanto isso enriquece a vida de uma turma.</p>	
		<p><b>B</b> <i>Pode ser vantajoso, pode ser desvantajoso. É consoante o grupo.</i></p>	<p>A existência de vantagens ou desvantagens depende das características do grupo</p>
<p>Aspectos relativos ao impacto real da diversidade social, étnica e cultural dos alunos na gestão do currículo. (em que medida os professores gerem o currículo em função a diversidade dos alunos)</p>	<b>A</b>	<p>eu não me parece que o currículo tenha de ser alterável em função de uma diversidade étnica ou cultural.</p> <p>para mim um currículo está baseado em competências e portanto, de qualquer aluno de qualquer etnia, de qualquer cultura, tem o potencial e deve atingir determinado tipo de competências</p> <p>eu coloco a tónica em termos das competências e não me parece que essas sejam assim tão modificáveis.</p> <p><i>(Ao nível dos conteúdos)</i> Ah, sim. Claro, isso seria extremamente importante.</p>	<p>Sendo que a sua prática pedagógica se centra na aquisição de competências não considera que haja necessidade de alterar o gerir o currículo uma vez que considera que qualquer que seja o tipo de diversidade, embora a mais valorizada seja a que se relaciona com os desempenhos, os alunos têm capacidades para atingir essas competências.</p> <p>Numa perspectiva de valorização de conteúdos a perspectiva de alteração já é considerada como fundamental</p>
	<b>B</b>	<p><i>, eu tento sempre aquele menino ou aqueles meninos me digam como é que é ou como é que ou como é que passam na terra deles, para os outros obterem um maior nível de conhecimentos para todos ficarmos mais ricos..</i></p>	<p>A partilha de conhecimentos culturais com o objectivo do enriquecimento dos conhecimentos do grupo.</p>
	<b>B</b>	<p><i>Isso, eu acho que é fundamental. e é um conhecimento, portanto, eles ficaram, através disto tudo, deste conhecimento e nestes debates e nestas conversas, com mais alguns valores e com mais alguns conhecimentos A menina fica toda contente porque está a partilhar os seus saberes culturais com os outros e os outros ficam mais ricos e eu também fiquei</i></p>	<p>A importância da partilha de conhecimentos Promoção da auto-estima por parte de quem partilha;</p>
	<b>B</b>	<p><i>...que isto é de facto aquilo que nós gostaríamos. Uma turma mais ou menos autónoma é muito agradável, era muito bom pôr um plano numa parede, e o</i></p>	<p>Teoricamente a promoção destas atitudes seria o ideal, incluindo o trabalho</p>

			<p><i>grupo X, hoje, faz isto, faz aquilo, faz o outro e o grupo Y faz aquilo e o professor andar só ali a moderar. Seriam características de uma turma em que seria muito agradável trabalhar. , há um trabalho muito grande, há muitos patamares a percorrer, certo? Não se põe a trabalhar uma turma assim sem mais nem menos, ainda para mais uma turma com já ...muito...muitos... traços de carácter que já estão muito aprofundados, certo? ...muito complicado e eu tenho outras coisas que nos exigem, não sei se teria tempo num ano lectivo para...para acentuar isto</i></p>	<p>autónomo</p> <p>Reconhecimento da necessidade de se trabalhar a autonomia com os alunos Nova referência ao ideal de turma</p> <p>Dificuldade em promover a autonomia nos alunos.</p> <p>Preocupação em cumprir programas impede a promoção da autonomia</p>
		<b>B</b>	<p><i>Não, não, nada a ver, Não, não, nada a ver (a pertença a um grupo)</i></p>	<p>Os desempenhos são considerados independentes dos grupos de pertença</p>
		<b>B</b>	<p><i>(Heterogeneidade corresponde ...) a grupos muito diferenciados.</i></p>	<p>Heterogeneidade considerada como grupo muito diferenciado</p>
		<b>B</b>	<p><i>A todos os níveis, a nível social, a nível de conhecimento, (...) a nível intelectual, quer a nível de desempenho</i></p>	<p>Grupo diferenciado definido como grupo onde coexistem diferenças ao nível social, de conhecimentos, intelectual e de desempenho.</p>
C – Nível de formação para lidar com turmas com diversidade significativa	Nível de formação dos professores para lidar com turmas heterogéneas	<b>A</b>	<p>Vem essencialmente da minha inquietação ...tem a ver com a minha necessidade de encontrar novas soluções, mais eficazes para uma prática pedagógica que tem de ser completamente diferente Portanto, eu acho que não estou suficientemente preparado para lidar com esta diversidade, que é uma diversidade não de nível cultural ou étnico mas é uma diversidade concreta em termos daquilo que eu entendo que deve ser a prática pedagógica, sustentada na auto – regulação da aprendizagem e nas pedagogias da aprendizagem ...mas é fácil de dizer, a questão é levar isso à prática e aplicá-lo e eu não sinto que tenha formação suficiente para isso.</p>	<p>Nível de formação considerado insuficiente por considerar que há necessidade constante de se adequar às mudanças.</p> <p>Dificuldade de aplicar a teoria à prática</p>

		<b>B</b>	<i>Sim Foi de facto a experiência, porque ao nível da formação inicial há muitas teorias, é tudo muito cor de rosa, as pessoas saem achando que o mundo que é todo muito bonito e que não há entraves nenhuns e depois têm de se “desengomar” pessoalmente de situações deste género</i>	Nível de formação considerado suficiente Referência á dificuldade de aplicar a teoria à prática Formação para lidar com a diversidade adquirida na prática lidando com turmas com diversidade significativa Sentidas lacunas na formação inicial para lidar com estas situações
		<b>A</b>	...as escolas superiores de educação não formam sequer os seus alunos para este tipo de perspectiva...	Críticas às entidades formadoras de professores
		<b>B</b>	<i>Não sei muito bem como é que as coisas seriam...(…), um bocadinho de realidade, aos formandos, aos futuros professores, não é ,demonstrando, não sei se através da prática, visitas, exactamente a turmas desta género,(…)com...problemas diversos, seria um bom despertar...para se prepararem melhor para o futuro.</i>	Com reservas, foram apontadas algumas pistas a considerar na formação inicial
		<b>I</b>	<i>Considero que os desempenhos dos alunos e os diferentes estádios onde eles se podem encontrar são muito mais caracterizadores dessa heterogeneidade. (...), isso, de facto é que é uma turma heterogénea e não ao nível de identidades e etnias e por aí fora.</i>	
		<b>A</b>	Para mim existe um determinado racismo, entre aspas, que é a forma como eu diferencio os meninos que são azuis mais escuros e azuis mais claros em termos dos desempenhos. Do desempenho concreto, da sua prestação, da sua aprendizagem, aí sim.	
D – Objectivos a atingir pelos professores em turmas heterogéneas	Objectivos valorizados na gestão do currículo face a classes caracterizadas pela diversidade	<b>A</b>	a criação de igualdades de oportunidades, ou seja, as crianças têm todas níveis diferentes, e (...) a escola portuguesa, está preparada para trabalhar para (...)o nível médio e está a preparar para trabalhar com os meninos que têm dificuldades(...) e aqueles que podem ir mais longe, pura e simplesmente, nem sequer lhes tocam(...), impede estes, ...(...) igualdade de oportunidades.(...) , eu crio condições de acordo com a diversidade que eu tenho. (...) eu permito que todos tenham as oportunidades para progredirem de acordo com o seu ritmo e melhorando a sua prestação.	A criação de igualdades permite que quer os alunos com dificuldades, quer aqueles que podem “ir mais longe” possam progredir de acordo com estas características.
		<b>B</b>	<i>(criação de igualdades)... claro que não deve haver, de forma alguma desigualdade na sala de aula,</i>	Consciência da necessidade de igualdade de

		<p><i>não é, nem de tratamento nem de nada, mas sim, ...</i>  <i>...o que é bom para um aluno pode não ser o ideal para outro. E como há uma heterogeneidade, isso mesmo indica tratamentos, às vezes, ...diferentes ...de alunos. Tratamentos no sentido das conduções para....Certo? ...</i>  <i>(aquisição das competências básicas)</i>  <i>Claro, repara, isso é relevante, é importante que os meninos saibam, portanto, que tenham estas competências mas, não é... não é, de extremos... porque é assim, se eles não souberem ou se não estiverem bem adquiridas cá estamos nós para isto. ...</i></p>	<p>tratamentos  Igualdade de circunstâncias parece querer revelar, para o entrevistado, uniformização.</p> <p>A aquisição das competências básicas não é considerada como muito relevante pois já está implícita nas atribuições que cabem ao professor</p>
	<b>A</b>	<p>A auto – estima, para mim é crucial. A maior parte dos problemas que existem (...) estão relacionados com a baixa auto – estima.  para progredir nas aprendizagens e na vida... no dia a dia. Isto é essencial.  Por isso, é que eu coloco, num 3º lugar a questão da aprendizagem. Porque eu não posso pensar na aprendizagem sem pensar nas outras questões,</p>	<p>Factores de ordem pessoal como essenciais para a predisposição para a aquisição das competências</p>
	<b>B</b>	<p><i>: promoção da auto estima, auto imagem e da auto confiança.. Se um miúdo for muito mal integrado num grupo, se se sentir mal ali dentro, ele, com toda a certeza não vai atingir muito bem as competências.</i>  <i>. É mais ou menos isso que acontece às crianças que são assim tratadas. Eles até podem dar uns passinhos, claro que sim, vêm para cá todos os dias, os que vêm, portanto alguma coisa lá fica mas é sempre com muita dor de pés, certo?</i></p>	
	<b>B</b>	<p>(mau comportamento) <i>É característica do grupo.</i></p>	<p>Mau comportamento generalizado na turma sem identificar grupos de pertença</p>
	<b>B</b>	<p><i>Porque são meninas e tenho um rapaz nestas condições. São 5 meninas, são meninas que se sentam, que olham para mim... que executam tudo aquilo que eu propuser, chegam ao fim do dia, guardam as coisinhas na pasta e vão-se embora (o género como factor condicionante do comportamento)</i>  <i>Não, não. Não necessariamente. Por acaso são, de facto... ora, 1,2,3,4,5,são 5 raparigas e é um rapaz. (...)</i>  <i>há 4 que vão para lá com o propósito de... fazer mal.</i></p>	<p>Identificação de um grupo que não perturba (maioritariamente do sexo feminino)</p> <p>A pertença ao género feminino não é condição de bom comportamento</p> <p>Identificação de um grupo com mau comportamento</p>
	<b>B</b>	<p><b><i>Por acaso pertencem, ...mas é só por acaso, também te digo</i></b></p>	<p>A associação deste grupo com o mau</p>

			<p><i>Até porque eles ...juntam-se, ...então 3 deles juntam-se. São meninos africanos. Portanto logo à partida não estavam incluídos nesta turma desde o primeiro ano, certo? E logo à partida...a integração foi mais difícil (querem juntar-se) é os 3 porque têm características e comportamentos de vida semelhantes e então há ali uma interacção entre eles</i></p> <p><i>(um deles) tem algum desinteresse a nível escolar ou seja, ele já inferiu não sei porque nem porque mais no percurso que ele fez, de escolaridade, que não é muito bem capaz, portando ele já inferiu isto ou acha que não é bem capaz, pronto...</i></p> <p><b><i>Não está um bocadinho, está muito. Como não é capaz o que tem de fazer é divertir-se o mais possível nas horas que está ali, pronto.</i></b></p> <p><i>Entretanto o outro grupo é ...são muito faladores, são muito vivos. ...e dispersam-se com facilidade...</i></p>	<p>comportamento é considerada casual Alunos com mau comportamento identificados como pertencentes a um grupo étnico específico A sua inclusão posterior à formação da turma é apresentada como razão para este comportamento desviante Estes alunos juntam-se devido “ às suas características e comportamentos de vida semelhantes”</p> <p>Assumpção por parte do um aluno deste grupo como “não capaz” o que condiciona a sua relação com e na escola.</p> <p>A baixa auto - estima apontada como razão destas atitudes e procura outras razões para estar na escola. Vivacidade e dispersão como factores apontados como razão do mau comportamento</p>
E- Estratégias e iniciativas do professor no quadro de uma concepção de Aprendizagem Cooperativa	Estratégias utilizadas para promover a aprendizagem em contextos de diversidade Estratégias utilizadas pelos professores no quadro de uma concepção de Aprendizagem Cooperativa	<b>A</b>	(Tipos de trabalho - trabalho em grupo) E isto é muito importante, eles perceberem que quando eu trabalho com alguém tenho de desenvolver capacidades que eu não desenvolvo quando trabalho só comigo... que é uma interacção, uma responsabilização e é uma cooperação. É por isso que eu valorizo muito o trabalho de grupo dentro dessa perspectiva. Acho que é muito mais eficaz ser a par.	Vantagens do trabalho em grupo, mais especificamente a par.
		<b>B</b>	<i>Encontro vantagens na diversificação de trabalhos e de actividades...(...) mais os miúdos ficam ricos, não é?</i> <i>Um dia posso entender que pode ser uma pesquisa individual (...) outro dia pode ser a pares (...) noutra dia pode ser em grupos</i>	Apresentadas vantagens em realizar trabalhos diversificados Valoriza em igual medida o trabalho individual, em grupo e as pares
		<b>A</b>	(A tendência geral dos dados recolhidos) aponta que a maioria do trabalho seja	O trabalho individual muito enraizado nas

		feito de uma forma individual.) Não, não fico nada espantado. (...) os professores, na maior parte dos casos, não desenvolvem trabalho de grupo	estratégias dos professores
	<b>A</b>	<p>Agora, que o trabalho individual tem também uma valência, Porque eu acho que eles têm que ter momentos em que eles estão só com o desafio face a eles e não se estão a escudar num colega qualquer que tem mais capacidades e que o vai ajudar. É que eu tenho de alguma forma privilegiar determinado trabalho individual para saber se o grupo não está a camuflar uma incapacidade na aprendizagem ou dificuldade na aprendizagem, não é, e portanto eu não me dou conta dela.</p>	A importância do trabalho individual
	<b>B</b>	<p>(A tendência geral dos dados recolhidos aponta que a maioria do trabalho seja feito de uma forma individual.) <i>Acho. Ainda está muito integrada. ... (temos de) demonstrar o nosso desempenho individualmente. não tenho cá anjos da guarda, às vezes bem queria, pronto para em grupo nos defendermo-nos todos. ... a maioria dos professores dá muita valorização ou valoriza muitíssimo o trabalho individual, que tem de facto o seu peso. Repara, os testes...</i></p>	<p>Necessidade de mostrar trabalho individual</p> <p>No entanto, demonstra alguma vontade de poder trabalhar em cooperação com colegas O peso dos testes</p>
	<b>B</b>	<p><i>, também muito importante é o trabalho de grupo, não só pelo resultado final ... que normalmente é mais rico, ... , mas é mais rico e há também uma troca muito grande e eu penso que os miúdos crescem mais no fim de um trabalho de grupo, nesta turma não é muito tolerado devido às características da turma, ... se eu disser assim " escolhem o grupo à vontade" é uma desgraça, porque eles vão exactamente escolher os amigos de brincadeira, que nem sempre resulta porque um amigo de brincadeira nem sempre é o melhor parceiro de trabalho</i></p>	<p>A riqueza do trabalho de grupo Encontra, no entanto, impedimentos de realização nesta turma</p> <p>A escolha livre dos grupos não se torna exequível com este grupo</p>
	<b>A</b>	<p>(trabalho a par) . Para mim o trabalho de projecto é a par ... 3 pessoas nesta idade, não funciona muito bem. Funciona bem a outros níveis, já com outras capacidades, com outras competências, com outro nível de autonomia poderá funcionar</p>	Apresentadas as vantagens da formação de par para a realização de trabalhos de projecto
	<b>B</b>	<p><i>(Eu acho muito importante)...o trabalho a pares, mais no sentido da tutoria, ou seja, um menino que sabe um pouquinho</i></p>	Trabalho a pares (tutoria, com alunos com nível de

			<i>mais estar a ajudar e a trabalhar com outro que sabe um bocadinho menos.( Se houver) um bom respeito mútuo e uma boa vontade</i>	desempenhos diferentes) dependendo do nível de respeito mútuo e boa vontade
		<b>A</b>	O que acontece é que o trabalho de grupo provoca instabilidade; isto para o professor pode ser uma doença, porque deixa de controlar e o professor quer ter tudo controladinho. em que todos aprendem como se fossem só um, (...)é evidente que os professores querem que o trabalho tenha (...)uma prevalência ao nível individual	Constrangimentos do trabalho de grupo “mais demorado e embora mais ruidoso também” Parece implicar Perca de controlo
		<b>B</b>	<i>embora mais demorado e embora mais ruidoso também</i>	Uniformização do ensino
		<b>A</b>	Acho que é uma estratégia de sobrevivência mas ao mesmo tempo reveladora de uma determinada incapacidade (...)de ter um outro entendimento sobre o que é controlar uma prática pedagógica (...) não é ter os meninos ali, em rédea curta, mas é ser um orientador do processo de aprendizagem, controlando, digamos, à distância. ...há uma colega que, este 3º período, começou a entrar na organização em grupo e até está a sentir alguma facilidade e conseguiu quebrar o medo, mas há outra... que pura e simplesmente continua com a organização em U...	Estratégias de sobrevivência que permitem ao professor o controlo da sala
		<b>A</b>	(formação dos grupos) os miúdos tentam organizar-se de acordo com ... níveis de desempenho iguais <i>Borrifei-me nos testes sociométricos...</i> criei alguma diversidade Tenho alunos com nível de desempenhos diferentes dos outros para eles puxarem uns aos outros	Estratégias de formação dos grupos . Formação de grupos heterogéneos de acordo com os desempenhos para promover trocas
		<b>B</b>	<i>eu gosto de formar os grupos e gosto de pôr um bom elemento, um elemento médio ou dois, conforme o número e outro fraco, muito fraco, pronto. Porque eu quero exactamente que existam trocas</i>	
		<b>B</b>	<b><i>de vez em quando uma pessoa tem de ser democrática e vez em quando a pessoa tem de ser democrata e dar-lhes um bombom, digamos, pronto.</i></b>	Reconhecimento da importância da adopção de atitudes democráticas na formação dos grupos
		<b>B</b>	<i>Em dez trabalhos de grupo, dois é livremente</i>	A escolha da formação dos grupos é maioritariamente da responsabilidade do professor
		<b>B</b>	<i>Não resulta da mesma maneira, na minha opinião</i>	Ao recair sobre si a

		<p><i>Portanto o trabalho de grupo resultava num desastre completo</i>  <i>...eu recordo sempre as regras de trabalho em grupo, cada elemento do grupo tem de ter um trabalho específico</i></p>	<p>formação não compromete a qualidade do trabalho final</p> <p>Estabelece responsabilidades dentro do grupo de acordo com as regras pré - estabelecidas</p>
<b>A</b>		<p>(Temas dos trabalhos) e não há um único trabalho que não tenha sido proposto por eles. Contratos de aprendizagem , exactamente a mesma coisa.  ...saiu sempre deles  ...num tema que é o tema que o motiva e eu vou... castrar a motivação deles, não. é uma coisa que eu tenho de tentar encontrar, ou seja, dentro daquele contexto( dos projecto), como é que eu vou fazer com que ele aprenda naturalmente os outros conteúdos e que não aprenda mecanicamente</p>	<p>A escolha dos temas recai sobre os alunos fruto da sua motivação  O professor revela preocupação em não ir contra o que os alunos propõem</p> <p>Procura formas criativas de incluir nos trabalhos de projectos os temas a trabalhar.</p>
<b>B</b>		<p><i>, eu aproveito muito a área de estudo do meio. Também às vezes língua, também às vezes matemática, menos.</i></p> <p><i>, se surgir eventualmente um tema qualquer, que seja interessante e que vamos explorar, vamos e vamos mesmo. , são 7 sugeridos por mim e 3 sugeridos por eles. É verdade.</i></p>	<p>Ao ser o professor a escolher os temas (maioritariamente decorrentes do programa de Estudo do Meio) garante que estes conteúdos são trabalhados.  Há uma margem de escolha de outros temas</p> <p>Maioria dos temas sugeridos pelo professor decorrente dos condicionantes apresentados</p>
<b>A</b>		<p>(a tendência geral dos dados aponta para que seja o professor maioritariamente a sugerir os temas dos trabalhos)  E aliás também isso não me espanta ...porque a pessoa conseguiu preparar-se para tudo aquilo que vai fazer para aqueles temas  É uma forma de normalizar a prática</p>	<p>As planificações parecem impedir a criatividade do professor que com estas uniformiza o ensino</p>
<b>B</b>		<p>(a tendência geral dos dados aponta para que seja o professor maioritariamente a sugerir os temas dos trabalhos)  <i>Acho que é bom que, de quando em vez, de quando em vez, não, cada vez mais o grupo tome as suas decisões.</i>  <i>A partida esta pesquisa e este trabalho e vai sair muito bom, porque se eu me vou meter numa coisa que eu quero, não é, os resultados serão grandiosos. Isto está</i></p>	<p>Reconhecimento da importância que as decisões sejam feitas de acordo com os interesses dos alunos  Isto poderia, segundo o entrevistado, corresponder ao maior empenhamento</p>

			<i>escrito, não sei onde, em qualquer parte, Movimento da Escola Moderna, por aí fora, isto é tudo muito giro, ok..</i>	por parte dos alunos (segundo um discurso teórico)
		<b>A</b>	(pressões na gestão do currículo) Eu infelizmente não encontro. Porquê? Porque o professor continua a fazer o que quer e lhe apetece dentro da sua sala de aula. ...eu tenho que prestar contas da minha prática e isto não acontece. Pronto, portanto esta é logo uma primeira situação em que eu acho que não há pressão nenhuma e digo, deveria haver maior pressão.	Constrangimentos da gestão curricular: Não encontra Parece-lhe que o professor não presta contas da sua actuação (talvez falta de supervisão ( <i>não se leia como sinónimo de inspecção</i> ))
		<b>B</b>	Claro que há pressões do exterior. Ao nível social, claro que há pressão. Mas há pressão de dois tipos. Uma é os pais e Encarregados de Educação que querem que os alunos saibam. , essa pressão existe mas muitas vezes existe a pressão dos pais porque os professores não querem e não fazem este trabalho e querem manter a sua sala estanque à intervenção dos pais.	Referência à pressão dos pais
		<b>B</b>	<i>conteúdos programáticos que nós temos de cumprir, (...), é uma chatice, é um aborrecimento, encarregados de educação dizem que a professora é muito má, porque o livro não está completamente preenchido. Então como nós não queremos ser muito más, o livro tem de estar, pelo menos grande parte, preenchido, porque os encarregados de educação acham que, de facto, nós não trabalhamos nada. Os pais são uma chatice muito grande. (uma mãe), e queria saber logo porque é que a professora andava aos saltos no livro...não é, e eu tive que explicar à senhora porque é que andava aos saltos no livro</i>	Ordem dos manuais; pressão dos pais, currículo nacional  Juízos de valor por parte dos pais em relação à qualidade da professora Nova referência à pressão dos pais que se regem pela ordem e conteúdos do manual.
		<b>B</b>	<i>nós trabalhamos em grupos de ano, (...) portanto as decisões não são minhas, são feitas a nível de ano e são feitas a nível de reunião de ano... mesmo que, eventualmente um elemento ou outro não concorde com uma decisão, ganha a maioria e a decisão vai para a frente,</i>	Obrigatoriedade de se respeitarem as decisões emanadas dos grupos de ano que funcionam ao nível do agrupamento
		<b>A</b>	(divulgação dos produtos) a principal divulgação é feita aos colegas. há uma divulgação que é exterior mas essa não é ...não é a principal ...nomeadamente para os alunos de outras salas poderem vir cá, ver o que se está a passar.	A finalidade principal é mostrar aos colegas da sala e posteriormente aos

			Mas também vai ser apresentado aos pais.	pais
		<b>B</b>	<i>...só</i>	Os trabalhos são maioritariamente apresentados na turma
		<b>A</b>	(Ao apresentar o seu trabalho perante um júri)...ele percebe que o que está a fazer ali não é um trabalhinho qualquer que vai ficar entre quatro paredes. Ele vai ter que o defender e vai ter que mostrar aos outros que sabe daquilo que investigou.	A apresentação dos trabalhos aos colegas constitui uma valorização pessoal dos alunos que o elaboram
		<b>B</b>	<i>,se calhar, sentir-se-iam contentes de mostrar...aquilo que ...tiveram empenho em fazer,</i>	
		<b>A</b>	( a apresentação na escola) Mas isso é só apenas por uma questão logística, mais nada. Não tem nada a ver com outras situações.	Apresentadas as razões pela qual o trabalho não é divulgado pelas outras salas.
		<b>B</b>	<i>não vou estar a entrar pela sala dos outros continuamente para demonstrar coisas que fiz e ...às tantas começo a ficar inconveniente, aborrecida ... a tentar... exibir-me</i> <i>Do Exibir? Claro que sim. "... esta deve ter a mania</i>	Razões para não ser mais vezes apresentados na escola: Constante intromissão nas aulas das colegas; Poder ser achada inconveniente; Que se exhibe com os trabalhos dos alunos Medo de achar que a podem acusar de exibicionismo e de pensar que os colegas fazem juízos de valor
		<b>A</b>	(estratégias do professor) O feedback ao grupo, eu uso isso muitas vezes, não só no sentido de fazer a avaliação do trabalho deles mas também no sentido de lhes lançar desafios. eu tenho de perceber se ele está a dar uma resposta porque tem confiança – auto – estima -, tem confiança naquilo que está a dizer ou se estar a dar uma resposta que vai atrás daquilo que eu estou a dizer. eu acho que muitas vezes o feedback é “ tu não estás a saber as coisas”ou “isto está mal”. Isto não é feedback nenhum, isto é uma constatação, estamos assentes no produto e eu quero estar assente é no processo, ...chamo interdependência positiva ter uma atitude muito próxima com eles, quase de tu cá tu lá, em que eles sabem que por um lado há determinados limites e sabem que quando estamos a brincar, estamos a brincar e quando estamos a trabalhar, estamos mesmo a trabalhar, pronto. A responsabilidade pessoal(...); se eu tenho um trabalho de grupo...o meu	Valorização das estratégias e qual a sua importância no processo de ensino aprendizagem

			trabalho contribui para o trabalho de grupo Tem a ver com a metodologia que tento desenvolver e com a contribuição de todos para o êxito,	
		<b>B</b>	<i>...ainda estamos um bocadinho longe.</i>	Reconhecimento de que, a promoção de algumas destas atitudes e estratégias por parte do professor têm pouca relevância na turma devido às características da turma
		<b>B</b>	<i>Do reforço positivo? Sim, claro que sim. Acho que toda a gente devia ser valorizada, cada vez mais. Faz muito bem ao ego e faz muito bem. eu lanço um desafio . E quem resolve o desafio...eles perguntam-me logo” qual é o prémio?” ” qual é o prémio?”... e há prémios variadíssimos. . Entretanto, os que acertaram, felizmente, um que é dos maus-maus como eu digo, acertou. E foi a maior graça vê-lo aconchegado a mim, porque foi o beijinho e depois foi o aconchego. . Cada qual tem o seu timing. Há meninos que precisam de ouvir mais do duas vezes até aprenderem aquilo que os outros...certo?</i>	O papel do reforço positivo como motivador de aprendizagens  A existência de recompensas após a resolução de desafios  Reconhecimento de diversos ritmos de aprendizagens
		<b>A</b>	(assembleias de turma) . E o grupo avalia o seu funcionamento, claro. Eu faço assembleias de turma, Porque o grupo está a avaliar e é feita a avaliação aí eles avaliam-se porque a avaliação, eu acho que é um instrumento de regulação do sucesso um aluno que, no 1º período começou a dar problemas ao nível atitudinal, comportamental, com práticas agressivas com os colegas, agressividade verbal e física, e isto foi sempre falado nas assembleias de turma, têm vindo sempre a referir o problema deste colega e na última Assembleia de Turma	Estratégias comunicativas como forma de avaliação das aprendizagens (Assembleia de Turma)
		<b>B</b>	(Promoção de situações comunicativas como um dos objectivos relevantes ou muito relevantes). <i>Vamos avaliar se a semana correu bem, se correu mal, quais foram ...ah... a nível... de estudos, portanto a nível de conteúdos programáticos , onde é que</i>	Estratégias comunicativas como forma de avaliação dos comportamentos mais demorada do que a avaliação das aprendizagens

			<p><i>avançámos, o que é que demos nessa semana, quais os conhecimentos novos que temos, e os que foram sistematizados. ... um grupo complicado ao nível de comportamento, é um grupo muito agitado... e então...há sempre...olha se tem duração de meia hora, é 5 min a falar dos conteúdos adquiridos e nos sistematizados e 25 min a falar de...dos conflitos que eles arranjam nas aulas, nos intervalos...</i></p>	(Assembleia de Turma)
Tipos de discurso na profissão docente		<b>A</b>	<p>eu respondo-te que sim a uma questão e que não a outra</p> <p>De facto, há um discurso do politicamente correcto, que os alunos devem ser apoiados, que temos de privilegiar a diversidade, que temos de privilegiar a interdependência dos alunos, o trabalho de grupo, o espírito cooperativo, essa coisas todas, há esse discurso do politicamente correcto ou teoricamente correcto ou ...do pedagogicamente correcto mas a prática, na grande maioria das situações não é essa.</p> <p>Quando se faz a adopção de manuais escolares... o discurso...é um discurso que é perfeitamente teórico porque depois o que se escolhe não tem nada a ver com o discurso</p> <p>noutro digo que não. Eu acho que os professores têm grande défice teórico.</p> <p>. Por exemplo, usam uma linguagem como eu costumo dizer de <i>Lana-caprina</i> Não significa que as pessoas não tenham aprendido isto nas escolas superiores de educação, o que acontece é quando chegam à prática, a gramática da prática impõem-se sobre a necessidade de reflexão teórica.</p>	<p>A dificuldade de aplicar a teoria à prática.</p> <p>A realidade tem impedimentos para a aplicação das teorias: a família, as características do grupo, complexidade das próprias teorias, ideologias pessoais, Reconhecimento da existência de um discurso teórico e um discurso condicionado pela prática.</p>
		<b>B</b>	<p><i>...achamos que aquilo (teorias), de facto, está certo. Agora aplicar isso à realidade, há sempre muitos factores de impedimento. Ou pela família, ou pelas características do grupo, ou... em caso de acharmos que aquilo é um bocado difícil, por nós próprios,</i></p>	



## ANEXOS H - Grelha de observação de estratégias/iniciativas

**Local:** Escola V  
**Professor André**

**data:** 6 de Junho de 2006

	<b>Estratégias /iniciativas</b>	<b>Frequência</b>	<b>Observações/inferências</b>
<u>Tipo de actividades</u>	Trabalho individual	9.00 Alunos com contrato de aprendizagem ( 9 alunos) vão realizá-lo para os computadores da sala contígua  11.00 (estudo do meio)- os alunos do contrato de aprendizagem foram acabar. Os restantes ficam na sala.  Fazem a ficha do livro com consulta (dispõem de 10 min.)	Esta actividade terminou às 11.50 devido a uma sessão sobre o Sol promovida por uma empresa farmacêutica
	Trabalho a pares	9.10 – os alunos realizam o seu trabalho de projecto até às 10.20min altura em que vão lanchar.	É feita a revisão do que é preciso fazer: bibliografia  O Trabalho vai ser apresentado em PowerPoint.  Durante o recreio alguns alunos vêm continuar o seu trabalho por opção
	Trabalho de grupo	Não realizado	
	Outras realizadas com frequência ou muita frequência	Em grupo Turma – revisão sobre as plantas  11.00 h Aula directa - com os livros o professor informa que vão falar sobre as plantas.  -Podemos ver plantas em todo o lado? Questiona os alunos  Pergunta e faz rasteiras” Tens a certeza? É?”  O professor faz a pergunta e quem põe o dedo no ar pode responder.	Pergunta aos alunos. Os alunos estão em silêncio.  As perguntas incidem sobre -plantas espontâneas e cultivadas; (com exemplos);  -partes da planta;  - a sua utilidade  Os alunos realizam as actividades no manual
<u>Formação de grupos</u>	Formação de grupos homogéneos;	Por sexo: 6 grupos de meninas e 5 grupo de meninos	12 grupos  Os elementos do trabalho de projecto foram escolhidos pelos alunos
	Formação de grupos heterogéneos;	Por sexo: 1 grupo misto;( 2 rapazes e uma rapariga)	
<u>Temas dos trabalhos de grupo</u>	Sugeridos pelo professor		
	Sugeridos pelos	Os temas dos trabalhos de	-O Sol;

	alunos;	projecto foi da livre escolha dos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A história do futebol</li> <li>- os golfinhos;</li> <li>- A natureza;</li> <li>- As tartarugas;</li> <li>- o motocross;</li> <li>- A vida dos animais;</li> <li>- o Corpo humano</li> <li>- os mamíferos;</li> <li>- Os dinossauros</li> </ul>
<u>Formas de divulgação / valorização dos produtos dos trabalhos</u>	Divulgação na turma		O trabalho de projecto ainda em fase de elaboração/ conclusão será apresentado à turma em PowerPoint
	Divulgação na Escola		
	Utilização como recurso de aprendizagem		
	Como forma de divulgação e intervenção na comunidade e família (ambiente, saúde, etc.)		Os trabalhos resultantes do contrato de aprendizagem serão apresentados em forma de livro e “ defendido” perante o professor e o Encarregado de Educação.
<u>Atitudes/ estratégias do professor</u>	Promoção do sucesso do grupo em simultâneo com a valorização de cada aluno	Não realizado neste momento	
	Observação e feedback ao grupo	<p>O professor informa que os trabalhos serão vistos por si em suporte informático.</p> <p>Circula pelos grupos que trabalham no computador.</p> <p>Irá ajudar um grupo que se encontra mais atrasado mas um imprevisto relacionado com um assunto Escolar impediu-o de o fazer.</p>	
	Promoção de situações de: interdependência positiva entre os alunos		<p>Esta estratégia ( de trabalho de projecto) parece promover a interdependência positiva entre os alunos.</p> <p>Seria necessária uma observação mais demorada.</p>

	- liderança partilhada e partilha de responsabilidades	Tem vindo a ser promovido ao longo da realização do trabalho de projecto	
<u>Atitudes dos alunos</u>	Responsabilidade pessoal para se conseguirem atingir os objectivos do grupo	Os alunos têm cumprido os prazos estipulados. Alguns pares já o têm terminado.	Estas estratégias de trabalho parecem promover estas atitudes nos alunos
	Contribuição de todos os elementos para o êxito do grupo		
	O grupo avalia o seu funcionamento e propõe objectivos para o melhorar	<b>Não observado</b>	
<b>Observações:</b>			
<p>Os alunos trabalham autonomamente durante toda a manhã (dedicado a trabalho de projecto a par) no computador. Dominam-no com facilidade tanto os rapazes como raparigas. Os alunos encontram-se distribuídos pelas várias salas de computadores (5 computadores na sala contígua, 2 na sala de computadores, no pavilhão contíguo, e um na biblioteca, pois é o único ligado à Internet).</p> <p>Todo este trabalho é feito com pouca intervenção dos alunos e quando o fazem é para resolver pequenos problemas ligados com o funcionamento do programa informático.</p> <p>Duas alunas solicitam a ajuda de um adulto, neste caso, o investigador, para ir com um elas à Internet procurar uma imagem (para o qual não têm autorização para irem sozinhas)</p> <p>Um aluno repara nas horas (10h.20min) e os alunos começam a salvar os seus trabalhos. É hora do lanche da manhã.</p> <p>Durante todo este período não houve chamadas de atenção relacionadas com o comportamento.</p> <p>A sala está organizada em grupos de 3 ou 4 alunos que se sentam em mesas redondas</p> <p>O professor tem uma relação muito próxima com alunos que o abraçam com alguma frequência mas que quando é necessário um momento mais sério os alunos rapidamente correspondem.</p> <p>Da parte da tarde, o grupo esteve com outra professora para uma sessão de Expressão plástica.</p> <p>O professor da turma recebeu um outro grupo para uma aula de flauta.</p>			

Esta turma é constituída por 12 raparigas e 11 rapazes

Os 12 pares que realizam o trabalho de projecto são, à excepção de um par misto (2 rapazes e 1 rapariga) são homogéneos no que diz respeito ao género. (raparigas com raparigas, rapazes com rapazes). Dois alunos desta turma formam par com dois elementos da turma do outro 3º ano.

Os trabalhos de projecto tiveram início no final de Março e terão que estar acabados no dia 14 de Junho.

Os contratos de aprendizagem (individual) foram iniciados no início do 3º período.

Estes nove alunos fazem em simultâneo trabalho de projecto e contrato de aprendizagem.

Nenhum parece estar atrasado na sua elaboração.

Segundo a informação do professor o nível social da turma é maioritariamente classe média e embora se encontre alguma classe baixa, visível, segundo o professor no nível cultural dos pais, mas isso não se reflecte no desempenho dos alunos, como própria pude verificar em relação a um aluno cujos pais, poderão ser considerados classe baixa.

## ANEXO H1- Grelha de observação de estratégias/iniciativas

**Local:** Escola V  
**Professor André**

**Data:** 7 de Junho de 2006

	<b>Estratégias /iniciativas</b>	<b>Frequência</b>	<b>Observações/inferências</b>
<u>Tipo de actividades</u>	Trabalho individual	9.00- Os 9 alunos trabalham no contrato de aprendizagem  9.10.-  9.30min- os restantes alunos fazem trabalho no livro  os alunos do contrato de aprendizagem reúnem-se com o professor numa sala contígua para fazer um ponto da situação dos seus trabalhos do contrato de aprendizagem	Há dois alunos em apoio dentro da sala de aula.  Fazem ficha sobre números decimais
	Trabalho a pares	Continuam o seu trabalho de projecto	
	Trabalho de grupo		
	Outras realizadas com frequência ou muita frequência	Grupo turma –aula directa - revisão das operações  9.10min- apresentação de um problema matemático pelo professor (apresentação gráfica)  Questiona alguns alunos individualmente. Os outros ouvem, em silêncio.  Trabalho no manual  14.00h-São apresentadas outras estratégias de resolução da divisão, uma delas descoberta por uns dos alunos.  Grupo turma -É feito o algoritmo no quadro pelos	As questões são colocadas de uma forma desafiadora, estimuladora do raciocínio.  Um aluno perguntou porque é que tendo $500 + 500 + 500$ no resultado não aparece 6 zeros. Os alunos participam na construção da resposta à questão do colega.

		alunos que se prontificam. Uma das alunas que disse que não era preciso fazer, foi chamada a realizar uma divisão no quadro. O professor justificou a ida da aluna dizendo: “ se a...acha que não precisa, é porque já sabe...)	
<u>Formação de grupos</u>	Formação de grupos homogêneos;		Ver observação do dia 6 de Junho
	Formação de grupos heterogêneos;		
<u>Temas dos trabalhos de grupo</u>	Sugeridos pelo professor;		
	Sugeridos pelos alunos;	Os temas dos contratos de aprendizagem foram escolhidos pelos alunos.	Os animais da selva; As hemorragias; A história do hóquei Os animais da savana Os animais marinhos O espaço Os problemas que as drogas fazem à saúde Tudo sobre bicicletas
<u>Formas de divulgação / valorização dos produtos dos trabalhos</u>	Divulgação na turma		Ver observação do dia 6 de Junho
	Divulgação na Escola		
	Utilização como recurso de aprendizagem		
	Como forma de divulgação e intervenção na		

	comunidade e família (ambiente, saúde, etc.)		
<u>Atitudes/ estratégias do professor</u>	Promoção do sucesso do grupo em simultâneo com a valorização de cada aluno		Ver observação do dia 6 de Junho
	Observação e feedback ao grupo	9.30 até às 9.50 O feedback é dado a cada aluno do contrato de aprendizagem  Como está o trabalho? (pergunta a cada aluno)  Fazem o ponto da situação do que têm feito e o que falta fazer  O professor explica o aspecto formal (em formato informático) que o trabalho deve ter.	Reunião com os alunos do contrato de aprendizagem  O professor anota o que falta
	Promoção de situações de: interdependência positiva entre os alunos		Ver observação do dia 6 de Junho
	- liderança partilhada e partilha de responsabilidades		
<u>Atitudes dos alunos</u>	Responsabilidade pessoal para se conseguirem atingir os objectivos do grupo		

	Contribuição de todos os elementos para o êxito do grupo		Ver a observação do dia 6 de Junho
	O grupo avalia o seu funcionamento e propõe objectivos para o melhorar		
<b>Observações:</b>			

**ANEXO I- Grelha de observação de estratégias/iniciativas**

**Local: Escola JI – sala de aula**  
**Professora Ana**

**data: 5 de Junho de 06**

	<b>Estratégias /iniciativas</b>	<b>Frequência</b>	<b>Observações/inferências</b>
<u> Tipo de actividades</u>	Trabalho individual	<p>Até às 9h e 45min os alunos, individualmente, fizeram no caderno classificação morfológica das palavras escritas no quadro - <i>Língua Portuguesa</i></p> <p>No caderno do A, a professora repara que este fez o trabalho num caderno quadriculado, numa página no meio do caderno e no sentido horizontal. Pergunta : o que é isto? Isto é um caderninho,( folheia as folhas em branco)</p> <p>A exclama: Ah, enganei-me!</p> <p>O aluno não melhora a apresentação do trabalho nem é solicitado pela professora para o fazer.</p>	<p>Os alunos fizeram a correcção colectivamente.</p> <p>A professora pergunta individualmente a cada aluno</p> <p>Há 3 alunos (do 2º ano) que já fizeram outro trabalho e estão sem fazer nada.</p> <p>A professora desloca-se pela sala para verificar os cadernos</p> <p>A professora não dá atenção ao trabalho mas sim à organização e apresentação do trabalho</p> <p>Alguns alunos demonstram dificuldades em classificar palavras quanto à sílaba tónica</p>
	Trabalho a pares	<p>Informação que iriam trabalhar a par com o colega do lado para “não desarrumar a sala”.</p>	<p>A professora prepara o material - caixas com moedas.</p> <p>Distribuição das moedas pelos pares o que leva algum tempo.</p> <p>A professora pede ajuda a</p>

		<p>1 aluno fica sozinho por opção própria.</p> <p>10h- a professora pergunta a cada par que componha com as moedas a quantia por si referida.</p> <p>Os pares esperam para serem questionados de acordo com a posição que ocupam na sala.</p> <p>Os alunos não fazem registo escrito</p> <p>11h e 20min- após o intervalo é dada uma folha a cada par para os alunos registarem as várias composições de determinada quantia dita pela professora</p>	<p>alguns alunos</p> <p>Este aluno encontra-se já isolado do grupo. Está numa carteira sozinho no meio do grupo em <math>\cap</math></p> <p>Revela um comportamento destabilizador. É uma criança de etnia africana que veio integrar esta turma.</p> <p>O trabalho é feito com pouca interacção dos seus elementos</p> <p>Um aluno respondeu fora da sua vez e foi posto fora</p> <p>Uma aluna respondeu fora da sua vez e juntou-se ao colega.</p> <p>A professora justificou esta atitude porque eles conhecem as regras e não as cumpriram</p> <p>Os pares que não são questionados afirmam que sabem a resposta</p>
	Trabalho de grupo	Não realizado	
	Outras realizadas com frequência ou muita frequência	Não realizado	

<u>Formação de grupos</u>	Formação de grupos homogéneos;	<p>Por anos de Escolaridade – 1 grupo de 3 elementos</p> <p>Por sexo - 1 par composto por 2 alunas</p> <p>Por sexo, etnia e desempenho - 1 par de rapazes de etnia africana e de baixo desempenho.</p>	<p>No grupo das duas alunas 1 trabalha mais e realiza sozinha o que é proposto.</p> <p>Neste par, só um trabalha, o B está distraído.</p>
	Formação de grupos heterogéneos;	Por sexo – 5 pares + 1 par (um rapaz brasileiro e uma rapariga africana)	Neste momento há 4 grupos a trabalhar só com 1 elemento pois o respectivo par está a arranjar uns enfeites que foram estragados por eles durante o intervalo
<u>Temas dos trabalhos de grupo</u>	Sugeridos pelo professor;	<p>O professor informa que vão fazer revisões do valor das moedas.</p> <p>Informa que o trabalho será um concurso e que haverá um prémio - que ainda não tem – para dar ao par que tiver melhor resultado</p>	
	Sugeridos pelos alunos;	Não realizado	
<u>valorização dos produtos dos trabalhos</u>	Divulgação na turma	<p>O trabalho de registo das quantias tem nome e vai para o dossier ( de quem?).</p> <p>Depois de verificado, a professora considera que o grupo das duas meninas estava certo e foi pedido que o fossem mostrar à turma.</p>	A C.(mais interventora no trabalho) regista no quadro a resposta. A outra colega não intervém.

	Divulgação na Escola	Não realizado	
	Utilização como recurso de aprendizagem	Não realizado	
	Como forma de divulgação e intervenção na comunidade e família (ambiente, saúde, etc.)	Não realizado	
<u>Atitudes/ estratégias do professor</u>	Promoção do sucesso do grupo em simultâneo com a valorização de cada aluno	<i>Discurso da professora</i> – o grupo da C e da J é o único que está a trabalhar bem (1ª passagem pelo grupo)  Está muito bem (2ª passagem)  Vão ganhar o prémio, muito bem (3ª passagem)	
	Observação e feedback ao grupo	A professora passa pelos grupos a verificar o trabalho ajudando o grupo do 2º ano.  No grupo do J. diz” está mal, amigo”          No grupo composto pelo rapaz brasileiro e a menina africana	Não explica o que está mal.   Passa 3 vezes pelo grupo dos 2 alunos de etnia africana e de baixo rendimento e não pára. Na 3ª passagem vê de cima o trabalho e torce o nariz. Não é dado qualquer feedback a este grupo.  Não é dado qualquer feedback a este grupo.    Os alunos fazem confusão entre 70€ e 0,70€. ( têm de

		<p>comenta” aqui só apagam” e continua. Na 2ª passagem diz “ aqui não se faz nada...” A aluna comenta “o V não faz nada”</p> <p>Demora mais tempo em alguns pares, repete e ajuda exemplificando e esperando que esses alunos lhe dêem com moedas a quantia certa.</p> <p>A professora vai dizendo a razão dos enganos</p>	compor 0,70€ e os alunos fazem 50€ +20€= 70€
	Promoção de situações de interdependência positiva entre os alunos	Não promovidas	a professora não verifica se os alunos contribuem de igual medida e se interajudam na realização do trabalho pedido. (ver par de duas alunas, par de etnia africana e par brasileiro e africana)
	- Liderança partilhada e partilha de responsabilidades	Não realizado	
<u>Atitudes dos alunos</u>	Responsabilidade pessoal para se conseguirem atingir os objectivos do grupo	Não promovida	
	Contribuição de todos os elementos para o êxito do grupo	Não promovido	
	O grupo avalia o seu funcionamento e propõe objectivos para o melhorar	Não realizado	

**Observações:**

Foram feitas várias chamadas de atenção, em especial ao A, aluno que não realizou qualquer trabalho pois esteve de castigo fora da sala. Como estava a atirar objectos para dentro da sala foi mandado ir para uma sala contígua à sala de aula e não participou ou realizou qualquer trabalho. Foi também chamado à atenção um grande grupo dos rapazes.

**Comentários:**

Foi dada menor atenção aos alunos com dificuldades. Estes pertencem a um grupo étnico específico. Pode inferir-se do comportamento da professora que há algum nível de desistência em relação a estes alunos. Não lhes foi dado qualquer feedback em relação ao seu trabalho e, em especial em relação a um grupo não houve a preocupação de heterogeneizar o nível de desempenho dos seus elementos, nem houve a garantia da igual participação dos seus elementos.

Alguma instabilidade e desatenção parecem poder ser causadas pelo tempo de espera para serem questionados.

No intervalo, a professora comentou que os alunos têm uma grande falta de respeito para com os colegas e teve mesmo situações de desespero.

Foi-lhe sugerido que adopta-se uma grelha de registo, onde semanalmente os alunos, aproveitando a Assembleia de Turma fizessem uma auto e heteroavaliação, dos comportamentos, atitudes, desempenhos, etc. Essa grelha seria assinada pelos encarregados de Educação como forma de os alunos se responsabilizarem pelo seu comportamento e aprendizagens.

A professora referiu que no início do ano tentou fazer essa grelha, dizendo mesmo que tinha uma, mas que desistiu pois não tinham tempo. Opta agora pela bolinha verde e vermelha. Pode inferir-se que não tem muito efeito na mudança de atitudes.

A observação terminou às 12h e 10min uma vez que um outro professor veio falar com os alunos acerca da Internet. O A foi novamente chamado à atenção por este professor.

## ANEXO J

**Data:** 21 de Fevereiro de 2006

Ex.mo Senhor Presidente  
Do Agrupamento de Escolas  
de ...

**Assunto:** Pedido de autorização para recolha de dados junto de Escolas do 1º CEB com a finalidade de realização de uma dissertação de mestrado

Eu, Paula Cristina Félix Pereira de Carvalho Mestre, docente do 1º CEB pertencente ao Quadro de Escola da EB1 da Várzea de Sintra, concelho de Sintra, venho por este meio solicitar junto de V.Ex.<sup>a</sup> autorização para a recolha de dados para a realização de um estudo, no âmbito de um Mestrado em Ciências de Educação, da Universidade do Algarve/Escola Superior de Educação de Lisboa, sobre o processo de ensino e aprendizagem em contextos de diversidade.

Este estudo será realizado junto dos professores do 1º ciclo nas Escolas que compõem esse Agrupamento.

A recolha de dados será feita através de aplicação de questionários, entrevistas junto de professores que se disponibilizem para o efeito e, eventualmente, observação das suas práticas educativas na sala de aula.

O anonimato e confidencialidade das suas respostas são absolutamente garantidos e os dados recolhidos só serão utilizados para os fins a que a investigação se destina.

O calendário das minhas deslocações será previamente acordado com V.Ex.<sup>a</sup>, se assim o entender, e os professores das Escolas em questão.

Anexo pedido de autorização dirigido a V.Ex.<sup>a</sup> da Coordenadora de Mestrado da Escola Superior de Educação de Lisboa, Professora Doutora Teresa Vasconcelos.

Com os meus melhores cumprimentos

A Professora

---

(Paula Cristina Félix Pereira de Carvalho Mestre)



## ANEXOS L-- Observação da Assembleia de Turma -professor André

**Data da observação:** 9 de Junho de 2006

**Local:** Escola JI –sala de aula

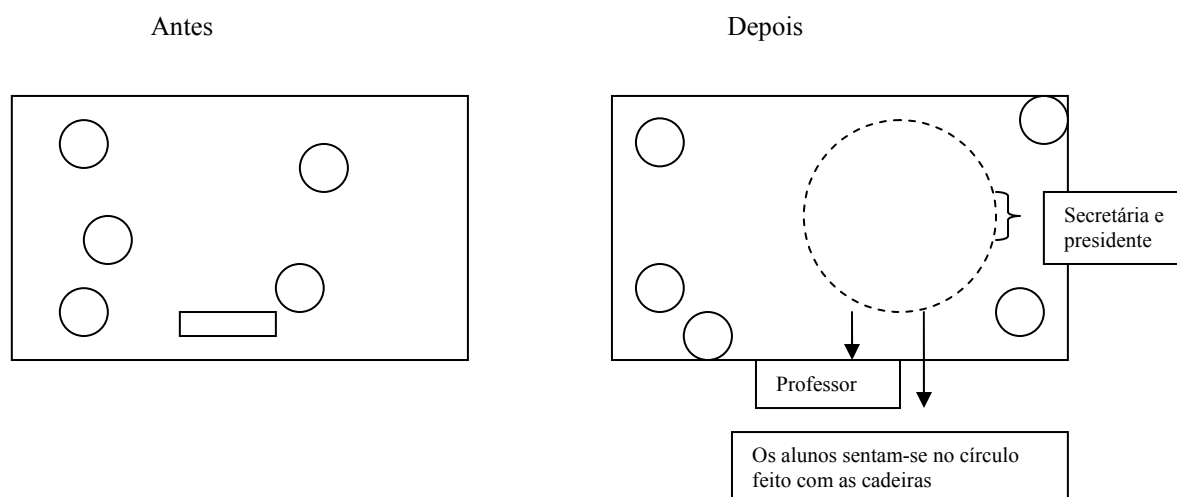
**Objectivos** - observar uma Assembleia de Turma ( modos de condução e atitudes promovidas.)

**Duração da observação** - 60 min

**Informações prévias:** a turma é formada por 12 meninas e 11 rapazes. Não houve apresentação pois os alunos já me conheciam das observações anteriores. A diversidade ao nível da etnia é reduzida, havendo só uma aluna de origem Cabo-verdiana.

**Observação da Assembleia de Turma** - 14h e 45 min. Os alunos arrumam o seu material. O professor está a acabar de dar apoio aos alunos do Contrato de Aprendizagem na sala dos computadores. Anteriormente tinha-se reunido com estes 9 alunos numa outra sala contígua à sala de aula. Durante este tempo os restantes alunos estiveram a resolver desafios matemáticos na sala.

Procedem à arrumação da sala. Fazem um círculo com as cadeiras



Durante a arrumação das cadeiras, duas alunas discutem, porque uma delas aproveitando a ausência de uma colega se sentou no lugar dela. Uma terceira intervém em defesa da ausente que entretanto voltou. A esta discussão junta-se mais outra colega que acha que a M não deveria estar ali. Há uma tentativa de colocar mais uma cadeira naquele local, alargando a roda. Continua a discussão dos lugares com outros colegas, agora com 1 rapaz. Um rapaz resolveu intervir e vai alargar as cadeiras. (o professor está com uma aluna na sala dos computadores ao lado da sala)

14h e 50min- uma aluna traz uma cadeira e quer sentar-se no local central (ira ser a secretária da assembleia mas insiste quer sentar-se na sua cadeira, substituindo a que já lá se encontrava. Consegue levar a sua avante o que leva **um colega** a dizer:

- *Oh, I ...são cadeiras!*

Continua a discussão das meninas acerca dos lugares.

Como existe ainda um buraco num círculo um aluno arrasta as cadeiras com as colegas sentadas na tentativa de alargar o círculo.

Já com a secretária e o presidente sentados, o professor incluído, dá-se início à Assembleia de Turma às 15h.

A I é a secretária e o P é o presidente

Antes do seu início o professor pergunta sobre uma disquete e dá algumas informações ao dono sobre isso.

Os participantes colocam o dedo no ar para se inscreverem para intervir.

O professor ( **Prof.** ) inscreve-se: “ *Mês dos Pais*”

**JD** : “ *Comportamento*”

**Aluno?**: “ *Trabalho de Projecto*”

**P**: “ *Contratos de Aprendizagem*”

**R**: “ *Jogo do Lobo*”

A I vai registando a ordem de trabalhos

O professor pede para intervir e chama a atenção para o número de pontos e o tempo disponível (30min)

A I informa que têm 5 minutos para cada ponto. Opta-se por não incluir na ordem de trabalhos o “Jogo do Lobo”

**Presidente ( Prdt. )**: *Vamos passar ao ponto 1: Mês dos pais.*

O professor fala sobre esse ponto e pergunta (uma vez que não tem consigo os papéis que os pais devolveram à Escola) se há algum pai/mãe que virá na 2ªfeira.

Os alunos dizem que não.

Informa que tem mais uma inscrição: a mãe da S. trará um livro e trabalhará com os alunos esse livro.

Considera, ainda que, por haver vários pais a virem à Escola estão todos de parabéns.

O professor informa que não pode aceitar mais inscrições mas acaba por afirmar, após uma pergunta de um aluno, que aceitará se a inscrição vier na 2ªfeira.

Acaba a sua intervenção dizendo:” *Não tenho mais nada a dizer e só gastei 3 minutos*”.

O Presidente pergunta se há mais alguma coisa a dizer sobre o ponto 1. Como ninguém se manifestou, passou ao ponto 2: Comportamento

**JD**: *Não ouvi o J a dizer asneiras. O J esta semana até se portou bem.*

**Aluno?** : *O professor tem de escrever uma mensagem na caderneta.*

**Prof.**: *Têm de me dizer o que vou escrever na caderneta. Têm que pensar...*

A I (secretária) tem uma proposta.

(Neste momento a Assembleia é interrompida pois uma aluna levanta-se para apanhar uma coisa que deixou cair ao chão.)

**I** : *Acho que o professor deve escrever que o J tem-se portado melhor mas houve um dia em que ele não se portou bem.*

**Prof.**: *Concordam que escreva isto na caderneta do J?*

**Aluno?** : *Por que é que não vamos a votos?*

**Prdt.**: *Alguém tem uma proposta diferente?*

O JF põe o braço no ar.

**JF**: *Acho que o J pensou que melhorou mas...*

O Professor pede para intervir

**Prof.:** *Não faz sentido a intervenção do JF. O JF não fez uma proposta, fez um comentário e os comentários não estavam previstos*

(dirigindo-se ao presidente) *Tu como presidente deverias cortar-lhe a palavra.*

**Prdt:** *Alguém tem uma proposta a fazer?*

Ninguém responde

**Prdt:** *Quem vota na proposta da I?*

Todos votam incluindo o J.

Um colega comenta que o J não deveria votar. O professor discorda dizendo que se o J votou é porque acha justo que se escreva esta mensagem.

**Prdt:** *Vamos passar ao ponto 3: Trabalho de projecto.*

Os vários alunos falam sobre o seu trabalho de projecto, alguns falam sobre o tempo que os colegas desperdiçam e não fazem o seu trabalho. O P levanta a mão para falar e começa a falar do Contrato de Aprendizagem.

O **Prdt** intervém: *Isso é no ponto seguinte.*

**P:** *Também é sobre o trabalho de projecto.*

E refere-se aos trabalhos que os colegas não fazem durante o tempo previsto para o efeito.

Outra aluna explica o que falta no seu trabalho.

Um a um os alunos referem aquilo que falta fazer no seu Trabalho de projecto.

A propósito da intervenção do P o **professor** afirma:

*O trabalho de projecto é também uma forma de trabalho autónomo. Significa que têm de ter a responsabilidade de o fazer, também com a minha ajuda. Há uns que precisam mais de ajuda. Foi o que aconteceu com o grupo da X, porque estava mais atrasado...faltava o texto e não vou ser eu que o vou fazer. Se não fizerem um resumo, fica mesmo por fazer e não vai ser apresentado. O grupo da G, a mesma coisa, está muito atrasado. Vou tentar ajudar mas não o vou fazer (o trabalho), têm de ter a responsabilidade de o fazer e não de fazer desenhos (um colega tinha referido anteriormente que tinha visto as colegas a desperdiçar o seu tempo a fazer desenhos). Tínhamos combinado que íamos apresentar aos pais em PowerPoint. Já sabiam, não sabiam? Vão ser apresentados como estão. Há mais 1 caso, não 2 casos: o da M e da AR e da R e C. não vou alterar a próxima semana. Vou tentar ajudar mas não sou eu que os vou fazer. Vamos combinar quando vamos convidar os pais. Quando?*

Um aluno queixa-se (ainda a propósito do trabalho de projecto) que a colega não fez o trabalho.

O **professor** intervém: *O trabalho de grupo é dos dois. Construir um texto é da responsabilidade dos dois. Se ela não fez e tu não a ajudaste... Isso não é trabalho de grupo. Eu tenho uma proposta (acerca da apresentação dos trabalhos). A proposta é: dia 21 às 15h e 30min. Ah, mas vocês têm Inglês. Pode ser na 4ª feira.*

*Combinam o dia. Ficou marcado para dia 21 às 17h e 15min a apresentação dos trabalhos de projecto.*

Entretanto um aluno coloca o braço no ar com o dedo indicador e mindinho levantado. Os colegas reparam e afirmam que ele está a fazer uma asneira com os dedos. O **professor** pergunta: *Sabem o que isto significa? Isto é utilizado na linguagem gestual. Da próxima vez que forem à biblioteca, descubram.*

Os alunos falam das suas incompatibilidades desse horário. O **presidente** manda calar e pergunta à assembleia: *Pode ser dia 21 às 17h e 15min?*

Aluno? : *O meu Pai não pode vir.*

Aluno?: *Não sei se posso vir, tenho futebol.*

Aluno ? : *Eu não vou ao futebol.*

Aluno?: *Mas a tua mãe está a pagar!*

Começa um burburinho e o presidente intervém mandando calar dando um grito.

O professor chama a atenção ao presidente dizendo que ele não precisa de gritar.

**Prof.:** *Não vamos decidir hoje mas o único dia possível para mim é o dia 21. Dizem aos pais que é o único dia possível e se não há problema não irem ao futebol. Se não quiserem vir não há problema...*

**Aluno?** : *Eu quero!*

**Aluno?:** *Eu quero!*

**Prof.:** *Pode ser também a seguir a acabarem as aulas. As aulas acabam a 23. Pode ser 26, 27 ou 28...*

Combinam a hora: logo de manhã

**Aluno?:** *O meu pai trabalha.*

**Aluno?:** *A mim não me dá jeito!*

Instala-se de novo um burburinho e o presidente manda de novo calar agora sem levantar a voz.

Face a tantos constrangimentos de horário o **professor** decide: *Vou convocar uma reunião de pais e vou convocar os pais e apresenta-se o trabalho de projecto. Eu vou convocar para dia 21. Quem quer vem. Eu falo com a professora S (responsável pelas actividades de complemento curricular nesse dia) e marcamos para as 16 e 30min.*

**Prdt:** *Vamos decidir. Têm mais propostas?*

Não havendo mais propostas votou-se por unanimidade a última proposta do professor.

Às 15 e 30min toca a campainha para a saída.

**Prdt:** *Damos por encerrada a Assembleia.*

Os alunos voltam a colocar as mesas no lugar e saem.

## ANEXOS M - Observação da Assembleia de Turma - professora Ana

**Data da observação:** 2 de Junho de 2006

**Local:** Escola JI –sala de aula

**Objectivos** - observar uma Assembleia de Turma (modos de condução e atitudes promovidas)

**Duração da observação** - 60 min

**Informações prévias** - a turma é constituída por 20 alunos tendo faltado nesse dia um aluno de origem brasileira. Estavam presentes 11 rapazes dos quais 3 são de etnia africana e 9 raparigas sendo uma de origem africana. Esta turma é composta por dois níveis de Escolaridade (2º e 3º ano)

A professora justificou a minha presença dizendo que eu estava ali para “ ver mais de perto para ver as suas caras bonitas”. Não houve necessidade de mais apresentações uma vez que os alunos já me conheciam do ano anterior.

**Observação da Assembleia de Turma** - Após a vinda da biblioteca, às 12h e 15min, a professora, na sala de aula, deu início à Assembleia de Turma referindo que iriam falar sobre o que foi feito de bom e mau nessa semana que iriam registar isso no quadro, porque, segundo disse”se só falarmos, as coisas esquecem”.

No quadro fez duas colunas

Bom

Mau

**Prof.:** *Vamos recordar. O que fizemos na 2ª feira?*

Alguns alunos não se lembravam muito bem mas foram sendo recordadas as actividades

**Prof.** (com a intervenção dos alunos): *Recordámos o fim-de-semana; correcção do trabalho; ficha de matemática; Estudo do texto da mãe...*

Alguns alunos disseram que não foi nesse dia em que estudaram este texto

Este dia foi considerado por todos os alunos como um dia normal e calmo.

**Prof.:** *Na terça-feira, ...*

**Alunos:** *Tivemos ginástica*

**Prof.:** *Foi a última aula deste ano. Fizemos um trabalho de grupo sobre o dia da Criança.*

**Alunos:** *Não foi na terça, foi na quarta...*

**Prof.:** *terça ou quarta, pronto... não discutam.* (continua a recordar as actividades) *...fizemos divisões. Na quarta mostrámos o trabalho dos cartazes à professora G, à pré - primária e à professora F; na quinta fomos ao cinema e há coisas a discutir. Na sexta fizemos o projecto de turma e estivemos a fazer a leitura do nosso livro e fomos à biblioteca (ver um DVD trazido por um colega)*

A **professora** que até aqui dominou o discurso continua dizendo aos alunos:

*Foi uma semana cheia de actividades e diversificadas, o problema é conseguir efectua-las. A turma até trabalha bem. O problema é os conflitos entre mim e vocês que tira muito tempo para as outras actividades que tenho que cumprir e não há espaço para outras coisas. A turma não se capacita que não pode ser assim.*

( a aluna que se encontra à minha frente está alheada e brinca com o seu material Escolar)

*Há problemas que deveriam estar ultrapassados. È desgastante. Fazemos reflexões e tudo volta ao mesmo. Vamos agora falar.*

O M está de braço no ar a pedir para intervir. O M mostra uma ferida que tem no braço.

**Prof.:** *Como é que isso aconteceu?*

**M:** *Estava a brincar e o R fechou a porta.*

**R:** *Foi sem querer.*

**Prof.:** *O R tem-se vindo a esticar. (a professora chama a atenção do R) Tens de te acalmar.*

O R não fala.

**Prof.:** *A próxima semana é importante. Vamos fazer revisões e se forem espertos... devem estar com atenção porque... Vamos estar calmos e atentos para alcançar umas notas que vão surpreender os pais. É o meu desejo, o vosso sucesso.*

O G levanta o braço dizendo que houve confusão com três meninas e nomeia-as. Uma das meninas envolvida no conflito explica a brincadeira e o que causou o conflito. Os outros ouvem. Enquanto falava o B quer intervir.

**Prof.:** *Quais são as regras, B? Está um colega a falar.*

No relato, é feita a referência à menina Rq que estragou propositadamente um trabalho a outra colega.(a colega passa pela sala a mostrar o trabalho estragado)

**Rq:** *É mentira, é mentira...*

**Prof.:** *Nesta turma faz falta o respeito pelo próximo ( e fala durante algum tempo sobre esse assunto).*

A Rq é chamada à atenção pela professora e é chamada a intervir. Começa chorar e nomeia outra colega (CH). A professora motiva-a dizendo que, tanto ela como os colegas continuam a ser seus amigos mas que ela tem de modificar o seu comportamento. Chama atenção a essa colega nomeada pela Rq dizendo que ela tem mau feitio e critica os outros.

**J :** *Ainda dizem que são os homens que andam à porrada!*

A CH volta a dizer que os colegas também falam mal.

(Durante estas intervenções há outros alunos que, não participando fazem outras coisas, embora sem perturbar. Alguns estão de braço levantado à espera de falar.)

A professora devolve a chamada de atenção à Rq, dando-lhe uma opinião positiva a seu respeito e questiona as alunas qual a razão de se darem tão mal.

(é notório o alto grau de conflituosidade entre as meninas em situações fora da sala de aula)

**Prof.:** *Vamos tentar.*

Uma outra aluna (M) fala e começa a devolver as acusações.

É notado pelos rapazes que a Rq provoca em especial o B e que a professora, tendencialmente tende a não acreditar e a culpar o B.

Vários alunos confirmam esta situação em simultâneo.

**Prof. :** *É um de cada vez! O B também se tem portado mal*

A Rq é confrontada pela professora se tendo mentido e se o B foi castigado em consequência disto.

**Prof.:** *O que podemos fazer?*

Os alunos (do sexo masculino em especial) sugerem o castigo para a Rq.

**Alunos:** *Um mês de castigo.*

**Prof.:** *Só temos 3 semanas de aulas. Não acham que é demais?*

**J:** *Não. E as vezes que o B ficou de castigo à pala da Rq?*

A professora afirma que a Rq deve ter um castigo por ter mentido.

**Prof.:** *Quando há castigos não é para os pais vos baterem, é para vocês não voltarem a fazer. 2ª e 3ª feira sem intervalo acho que é suficiente ( a professora atribui o castigo sem consultar a opinião da turma)*

A professora faz referência ao aluno que falta.

**Prof.:** *O V não está cá mas precisava de nos ouvir.*

O mesmo aluno que, no início mostrou a ferida no braço, dizendo algo que não me foi perceptível.

**Prof.:** *Já te disse para não andares com eles, tu gostas de andar com eles.*

(Há alunos que continuam com o braço no ar. Um aluno ( R) está aos saltinhos. Há uma aluna que esteve sempre de pé. São sempre os mesmos alunos que intervêm).

**Prof.:** (12h50min) *A Rq vai pensar...Acabou o assunto da Rq.*

A Rq chora de novo. A professora mostra-se carinhosa com ela.

O R pede para intervir e volta a referir o comportamento da Rq para com ele acusando a professora de o culpar a ele. (poderá ser um aproveitamento da situação à semelhança do sucedido com o B uma vez que decorreu algum deste desde esse relato. )

Até esta altura só forma relatados conflitos e desentendimentos. Há alunos de pé)

Há um outro aluno que relata um acontecimento sobre o A (este está sentado em cima da secretária e ao ouvir o relato do colega não se mostra muito preocupado e encolhe os ombros)

A professora não dá seguimento a este relato e tenta fazer o registo no quadro.

(As colunas escritas no quadro no início da Assembleia de Turma não foram preenchidas.)

**Prof.:** *Posso encerrar a Assembleia de Turma? Tentem ser melhores.*

**Alunos:** *Siiimmm!*

A professora diz que não há TPC.

O J agradece descrevendo as suas várias actividades que tem no fim-de-semana e que o impediriam de os fazer.

A professora escreve no quadro:

Registo Diário  
- Projecto de Turma  
- Biblioteca  
- Assembleia de Turma

Uma aluna pergunta se se portaram bem. Outra faz a mesma pergunta.

**Prof.:** *Todos têm bola verde, hoje.*

Os alunos mostram o seu contentamento e como já tinha tocado para o almoço, saem..



**ANEXO N- Análise comparativa dos modos de condução e atitudes promovidas pelos professores**

	Professor André	Professora Ana
Formas de actuação do professor em Assembleia de Turma (modo de condução e promoção de atitudes)	O professor assume a condução da Assembleia Não há ordem de trabalhos Os alunos falam a maior parte do tempo dos conflitos ente eles sem ordem definida. As regras têm de ser lembradas. Os alunos mantêm-se no seu lugar. Os da frente estão de costas para a última fila.	O professor delega no presidente a condução da Assembleia. Existência de um secretário. Os participantes inscrevem-se para falar dos temas que desejam. Há uma ordem de trabalhos Os alunos fazem maioritariamente um ponto de situação acerca dos seus trabalhos. Os alunos respeitam a vez de falar dos colegas. A sala muda de disposição com vista à participação e visualização de todos.
Liderança partilhada	Não se promove a liderança partilhada. O professor domina o discurso	É promovida a liderança partilhada. Os alunos dominam o discurso.
Atitudes dos alunos  Responsabilização pela sua aprendizagem  Contribuição de todos os elementos para o êxito do grupo  O grupo avalia o seu funcionamento e propõe objectivos para o melhorar	Não é feita referência à responsabilização dos alunos para com a sua aprendizagem nem à contribuição de todos para o êxito do grupo. Esta metodologia não aparenta ser realizada com muita frequência O professor chama a atenção para a necessidade de estar “atentos” às revisões da semana seguinte.	O trabalho de projecto revela-se um assunto central e os alunos são responsabilizados pela sua execução e da necessidade da contribuição de todos para o sucesso do grupo  Ao fazer o ponto da situação dos trabalhos de projecto cada grupo avalia-se com frequência
Resolução dos conflitos	Os alunos referem-se aos conflitos que os opõem em especial as meninas. Os rapazes são solidários entre si e pouco para com as meninas. Estes fazem questão que haja um castigo (considerado excessivo pelo professor) para a aluna. O Professor decide o castigo	Os alunos referem-se à melhoria de comportamento de um aluno. Fazem questão que isto seja dito ao Encarregado de Educação. Votam o que o professor deverá escrever após a proposta de uma aluna. Verifica-se solidariedade no seio do grupo.
Comportamento durante a Assembleia	Há alunos pouco participativos e desinteressados. (especialmente aqueles que durante as actividades também estão)	Há alunos que não participaram mas demonstraram interesse. Verificou-se algum burburinho que o presidente debelou.
	<i>Observações/ Inferências</i> O professor referiu-se à falta de respeito vigente na turma. Poderá inferir-se que esta pode ser devido: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ao facto da pouca prática de um trabalho mais colaborativo;</li> <li>• baixo nível de autonomia</li> <li>• baixo nível de responsabilização pelas suas aprendizagens</li> <li>• de uma maior diversidade étnica e social do que o outro grupo observado;</li> </ul>	<i>Observações/ Inferências</i> Não foi feita qualquer referência negativa acerca das atitudes e comportamentos. Isto pode ser devido ao facto <ul style="list-style-type: none"> <li>• de se utilizar estratégias de trabalho colaborativo;</li> <li>• os alunos serem responsabilizados pelo seu trabalho</li> <li>• de estar prevista a sua apresentação aos pais</li> <li>• de haver pouca diversidade ao nível das etnias</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• da subvalorização dos factores identitários e de como estes podem influenciar desempenhos e atitudes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• o professor ser do sexo masculino (figura tradicionalmente mais conotada com a autoridade, embora se verifique a promoção de uma liderança partilhada – condução da Assembleia, escolha dos temas do trabalho de projecto, a realização de contratos de aprendizagem só para os alunos que se consideram aptos a isso, a escolha dos grupos)</li> <li>• uma grande autonomia da turma</li> <li>• participação democrática dos alunos nas tomadas de decisões</li> </ul> <p>Este professor revela também no seu discurso uma subvalorização dos aspectos identitários. Esta subvalorização não aparenta ter grande reflexo nos desempenhos uma vez que, por exemplo, a etnia é um factor de pouco impacto na turma.</p>
--	--	---