



ISSN: 2310-0036

Vol. 1 | Nº. 11 | Ano 2020

Almeida Gomundanhe

amequegomundanhe@yahoo.com.br

Doutorado em Inovação Educativa

Universidade Rovuma – Extensão de Niassa

Felipe Angst

fangst@ucm.ac.mz

Doutorado em Ciências de Educação

Universidade Católica de Moçambique



Rua: Comandante Gaivão n° 688

C.P.: 821

Website: <http://www.ucm.ac.mz/cms/>

Revista: <http://www.reid.ucm.ac.mz>

Email: reid@ucm.ac.mz

Tel.: (+258) 23 324 809

Fax: (+258) 23 324 858

Beira, Moçambique

Differentiated activities in higher education: practices and challenges of teachers

Actividades diferenciadas no ensino superior: práticas e desafios dos docentes

Abstract

The allocation of differentiated activities to students is a didactic strategy that essentially aims to promote inclusive education in higher education, and is an act that encourages pedagogical differentiation. Hence, with this article we intend to reflect on the practices and challenges of promoting differentiated activities in higher education. For the elaboration of this article, we opted to work with teachers, students of the Degree in Chemistry Teaching and with the pedagogical direction of Rovuma University - Extension of Niassa. Methodologically, we opted for the case study, with a qualitative approach, supported by bibliographic research. And, as data collection techniques, we use semi-structured and focus group interviews, and content analysis, which facilitated the action of analyzing and interpreting the results. For the theoretical foundation we used authors such as Nhangumbe et al. (2017); Pacheco (2011); Tomlinson (2008) and Heacox (2006). The results show that the teachers of the Chemistry course do not diversify the exercises and assessments, according to the specific learning needs of each student, although they approach the contents using different strategies.

Keywords: pedagogical differentiation; differentiated activities; didactic.

RESUMO

A atribuição de actividades diferenciadas aos estudantes é uma estratégia didáctica que visa essencialmente promover a educação inclusiva no ensino superior, e é um acto que estimula a diferenciação pedagógica. Daí que, com o presente artigo pretendemos reflectir sobre as práticas e desafios da promoção das actividades diferenciadas no ensino superior. Para a elaboração deste artigo, optamos por trabalhar com docentes, estudantes do curso de Licenciatura em Ensino de Química e com a direcção pedagógica da Universidade Rovuma - Extensão de Niassa. Metodologicamente, optamos pelo estudo de caso, com uma abordagem qualitativa, suportada pela pesquisa bibliográfica. E, como técnicas de recolha de dados usamos entrevistas semiestruturada e em grupo focal, e análise de conteúdo, o que nos facilitou a acção de analisar e interpretar os resultados. Para a fundamentação teórica recorreremos a autores como Nhangumbe et al. (2017); Pacheco (2011); Tomlinson (2008) e Heacox (2006). Os resultados evidenciam que os professores do curso de Química não diversificam os exercícios e as avaliações, de acordo com as necessidades específicas de aprendizagem de cada estudante, embora, abordem os conteúdos usando estratégias diferenciadas.

Palavras-chave: diferenciação pedagógica; actividades diferenciadas; didáctica.

Introdução

As turmas das Instituições do Ensino Superior (IES) são formadas por estudantes que possuem estilos de aprendizagem e preparação académica diferentes, daí a necessidade de os professores que leccionam, nestas Instituições, promoverem a diferenciação pedagógica para, no entender de Nhangumbe et al. (2017, p. 77), “tornar a aprendizagem mais eficaz num contexto de inclusão.”

De acordo com a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação especial (2009, p.16), a inclusão “trata-se de melhorar os processos e ambientes para facilitar a aprendizagem, tanto ao nível do aluno no seu contexto de aprendizagem, como ao nível do sistema para apoiar a aprendizagem.”

Por sua vez, Ainscow (2009, p. 20) diz que o processo de inclusão envolve: (a) os processos de aumentar a participação de estudantes e a redução de sua exclusão de currículos, culturas e comunidades de escolas locais; (b) reestruturação de culturas, políticas e práticas em escolas de forma que respondam à diversidade de estudantes em suas localidades; (c) a presença, a participação e a realização de todos os estudantes vulneráveis a pressões exclusivas, não somente aqueles com deficiências ou aqueles categorizados como “pessoas com necessidades educacionais especiais.”

A determinação das necessidades de aprendizagem específicas de cada estudante e a consequente adopção da diferenciação pedagógica é feita através do uso da avaliação diagnóstica. Este tipo de avaliação possibilita:

atingir os objectivos definidos no programa e preparar o aluno para novas aprendizagens, verificando se o conhecimento que ele traz consigo constitui pré-requisito para nova abordagem, ou seja, se o aluno está na posse de certas aprendizagens anteriores que servem de base à unidade que se vai iniciar” (Ainscow, 2009, p.49).

Os professores do curso de Licenciatura em Ensino de Química da UniRovuma-Extensão de Niassa, fracamente promovem a inclusão dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem através de promoção da diferenciação pedagógica. Isso pode causar um fraco rendimento académico. Face a esta problemática, colocamos o seguinte problema de investigação: por que os professores do curso Licenciatura em Ensino de Química não promovem a diferenciação pedagógica?

O objectivo geral do nosso estudo é analisar as práticas e os desafios dos professores do curso de Licenciatura em Ensino de Química (CLEQ) da UniRovuma-Extensão de Niassa em relação à promoção da diferenciação pedagógica. Especificamente visamos: (a) caracterizar o significado que os professores atribuem à diferenciação pedagógica; (b) identificar o elemento que é diferenciado pelos professores do CLEQ; e (c) identificar o desafio para a promoção da diferenciação pedagógica na UniRovuma-Extensão de Niassa.

1. Quadro teórico

1.1. Didáctica no ensino superior: objecto de estudo

Para a realização com sucesso do processo de ensino-aprendizagem é fundamental que os professores dominem as ferramentas fornecidas pela Didáctica. Na visão de Libâneo (1990, p. 25), Didáctica é o ramo da pedagogia que investiga “os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino”.

A Didáctica é responsável pela conversão dos objectivos sócio-políticos e pedagógicos em objectivos de ensino, seleccionando conteúdos e métodos em função desses objectivos, ao estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos estudantes (Libâneo, 1990).

O desenvolvimento das capacidades mentais dos estudantes é diferente e, por conseguinte, a sua aprendizagem vai-se processar também de forma diferente. Para fazer face a esta diferença de aprendizagem é fundamental que o professor adopte a diferenciação pedagógica.

1.2. Conceito de diferenciação pedagógica

Antes de abordarmos o conceito de diferenciação pedagógica, achamos conveniente discutirmos o significado de dois conceitos, a saber: diferenciar e diferenciação na área educacional. Para Roldão (1999, p. 52) diferenciar significa “definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas.” A propósito do mesmo conceito, esta autora acrescenta ainda o seguinte:

diferenciar é estabelecer diferentes vias – mas não pode ser nunca estabelecer diferentes níveis de chegada por causa das condições de partida. Diferenciar também não equivale a hierarquizar metas para alunos de grupos diferentes – mas antes tentar, por todos os meios, os mais diversos, que todos cheguem a dominar o melhor possível as competências e saberes de que todos precisam na vida pessoal e social (p. 53).

Assim sendo, o professor, ao tentar usar diversos meios para ensinar, estará certamente a incluir todos os estudantes no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a melhorar a qualidade de ensino.

Já a diferenciação significa “conduzir o estudante a uma igual mestria” (Cardinet, cit. em Pacheco, 2011, p. 90). Segundo Heacox (2006, p. 14), este processo “ajuda os professores a desenvolverem planos de licções e

actividades que podem impedir que os estudantes sejam deixados para trás, ou que tenham de esperar, antes de prosseguirem para a próxima unidade”.

A diferenciação pode-se processar em duas etapas. A primeira, o professor analisa o grau de estímulo e de variedade nos seus planos de ensino actuais e, na segunda, o professor modifica, adapta, ou elabora, novas abordagens de ensino, em resposta às necessidades, interesses e preferências de aprendizagem dos estudantes (Heacox, 2006, p. 12).

Então, o que será a diferenciação pedagógica? A diferenciação pedagógica é:

uma educação baseada na diferenciação dos estilos de aprendizagem, tendo como ponto de partida a identificação e a valorização das competências mais evidentes dos alunos. Portanto, os professores devem recorrer a estratégias diversificadas, materiais e recursos de diferente natureza e de formato diverso (Almeida, cit. em Clérigo et al., 2017, p. 100).

Por sua vez, Nhangumbe et al. (2017) definem a diferenciação pedagógica como sendo um “conjunto de medidas didácticas que visam adaptar o processo de ensino e aprendizagem às diferenças individuais dos alunos, a fim de permitir a cada aluno atingir o seu máximo na realização dos objectivos didácticos” (p. 125). E visa, de acordo com Machado e Formosinho (2017, p. 60), “responder às necessidades de cada aluno, pressupõe o diagnóstico sobre as características - as suas necessidades, os seus interesses, as suas experiências anteriores e as suas preferências de aprendizagem – e a modificação, adaptação ou elaboração de novas abordagens do ensino”. A este respeito, Morgado (2004, p. 16) enfatiza que:

no sentido de promover a qualidade dos processos educativos, parece assumir especial relevância o entendimento de que o processo de ensino-aprendizagem deve ser concebido e organizado a partir das características de cada grupo de alunos e de cada contexto. (...) Para além disto, sendo aceite que os professores ensinam de formas diferentes tanto quanto os alunos aprendem de formas diferentes, importa então que o ensinar e o aprender se organizem em torno de um conjunto diferenciado de estratégias que, tanto quanto possível, tornem as diferenças compatíveis entre si. Porque esta gestão diferenciada da sala de aula parece constituir o núcleo central da qualidade (ao nível da de aula), dar-lhe-emos posteriormente atenção mais aprofundada.

Desta forma, a adopção da diferenciação pedagógica permite a inclusão dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem porque segundo Heacox (2006, p. 14), “os professores desenvolvem planos de licções e actividades que podem impedir que as crianças sejam deixadas para trás, ou que tenham de esperar, antes de prosseguirem para a próxima unidade”. Neste sentido:

Na escola inclusiva, à grande diversidade e diferença entre os alunos tem de corresponder uma grande flexibilidade curricular, quer no que diz respeito aos conteúdos de aprendizagem, quer aos métodos de ensino e de aprendizagem, quer aos materiais utilizados e modalidades de avaliação. Pessoas diferentes na sua língua, cultura, capacidades, interesses, têm de encontrar na escola respostas adequadas às suas situações. O professor tem de ter uma grande receptividade para tomar decisões sobre cada uma das componentes curriculares e a necessária contextualização à realidade concreta dos alunos, o que pressupõe um conhecimento minucioso das suas características e necessidades (Baptista, 2011, p.86).

Nesta ordem de ideias, Cortesão e Torres (1983, p. 9) recomendam que:

não se pode conceber a escola como uma instituição que escolhe e promove só aqueles alunos que, por razões várias, têm mais facilidades de entender as propostas pedagógicas que lhes são oferecidas. Pelo contrário, a escola tem de “promover todos e cada um”, tem de fomentar o êxito através do êxito, tem de valorizar as diferenças detectadas nos seus alunos, utilizando-as como uma fonte de recursos para um ensino mais rico, aberto e democrático.

Assim sendo, a diferenciação pedagógica é uma prática pedagógica que visa responder as necessidades de aprendizagem de cada estudante com vista a que os objectivos da aula, unidade didáctica ou da disciplina sejam atingidos por todos os estudantes; ou seja, esta prática possui um carácter acolhedor que permite que todos os estudantes possam atingir os mesmos objectivos de aprendizagem.

1.3. Elementos a diferenciar no ensino

Para que o processo de ensino-aprendizagem seja inclusivo é necessário que os professores promovam a diferenciação pedagógica sobre os seguintes elementos: conteúdo, processo e produto (Heacox, 2006, pp. 16-17).

- a) O conteúdo: o professor procura saber dos estudantes o que aprenderam nos níveis, ou aulas, anteriores através da avaliação diagnóstica. Segundo Zabala (1988, cit. em Anastasiou, 2002, p. 70), os conteúdos diferenciados podem ser factuais, procedimentais e atitudinais.
- Os conhecimentos factuais: dizem respeito aos conhecimentos de factos, acontecimentos, situações, fenómenos concretos e singulares, às vezes menosprezados, mas indispensáveis e cuja aprendizagem é verificada pela reprodução literal.
 - Os conhecimentos procedimentais: incluem regras, técnicas, métodos, competências, estratégias e procedimentos, verificado pela realização das acções dominados pela exercitação múltipla e tornados conscientes pela reflexão sobre a própria actividade.
 - Os conteúdos atitudinais: são agrupados em valores, atitudes e normas, verificados pela sua interiorização e aceitação, o que implica conhecimento, avaliação, análise e elaboração.
- b) O processo: o professor adopta estratégias metodológicas de acordo com os estilos e as preferências de aprendizagem dos seus estudantes. Para o efeito, é fundamental que o professor seja capaz de usar formas diferenciadas de abordar os conteúdos de modo a permitir que todos os estudantes tenham a mesma oportunidade de aprender e, conseqüentemente, alcancem os mesmos objectivos da aprendizagem.
- c) Os produtos: reflectem aquilo que os estudantes compreenderam e são capazes de aplicar. (Heacox, 2006, p. 17). Ou seja, é aqui onde cada estudante é avaliado de acordo com o que compreendeu e pode aplicar.

De acordo com o exposto, podemos afirmar que os professores são chamados a adoptar os conteúdos, as estratégias metodológicas e os exercícios que valorizam as características individuais de cada estudante. Mas, isso não se trata, conforme Baptista (2011, p. 86), de “introduzir facilidades e muito menos facilitismos comprometedores da qualidade da educação, trata-se, sim, de proporcionar a cada um, um trabalho sério e exigente naquilo que tem condições e meios para realizar (...). Mas os percursos de aprendizagem não podem ser os mesmos” porque, na opinião do Perrenoud (2003, p. 118):

uma pedagogia fracamente diferenciada, que destina a todos os mesmos conteúdos, os mesmos exercícios, os mesmos trabalhos de casa, o mesmo tratamento, só pode transformar as diferenças culturais em desigualdades de aprendizagem escolar. Quando as situações de aprendizagem propostas são idênticas, os alunos, aos quais elas são adaptadas, aprendem; os mais adiantados aborrecem-se; os que não têm o nível pedido ou não vêem o sentido da actividade perdem também o seu tempo e convencem-se, progressivamente, da sua inaptidão para aprender.

Neste sentido, para se garantir a promoção da diferenciação pedagógica é necessário que as Instituições do Ensino Superior optem por leccionar conteúdos e atribuir exercícios/actividades e avaliações diferenciados aos seus estudantes, pois, Heacox (2006, p. 13) garante que:

quando o ensino e a avaliação são modificados, em resposta às necessidades únicas de cada aluno, as probabilidades de obtenção de sucesso académico por parte de todos os alunos aumentam, quer no caso dos alunos com ritmos de aprendizagem normais quer no caso dos alunos com problemas de aprendizagem, ou daqueles que não dominam a língua predominante (no caso dos alunos pertencentes a minorias étnicas ou culturas).

Por isso:

Actualmente, exige-se que os professores façam uma avaliação individualizada e diversificada com vista ao sucesso de todos os alunos; que avaliem os domínios cognitivo e afectivo; que estabeleçam programas de apoio para os alunos com dificuldades, que trabalhem em equipe e que modifiquem as suas práticas pedagógicas e de avaliação (Barreira, Boavida e Araújo, 2006, p. 96).

Exige-se a avaliação individualizada porque “respeita a individualidade de cada aluno; adequa a ajuda pedagógica às necessidades de cada aluno; define critérios em função do ponto de partida de cada um e procura desenvolver as capacidades individuais” (Nova, 1997, p. 16).

E quanto às actividades, Roldão (1999, p. 53) sugere que as escolas diferenciem “as actividades para corresponder às diferentes vias de acesso e pontos de partida dos alunos, mas para que assim todos eles cheguem a um nível mais elevado de aprendizagem”. Por isso, é necessário que os exercícios/actividades sejam elaborados tomando em consideração as necessidades específicas de cada estudante em relação aos objectivos académicos. A diferenciação de exercícios/actividades deve garantir a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. A este respeito, Ferreira (2007, p. 87) argumenta que:

Uma vez que os alunos têm características pessoais e recursos de aprendizagem próprios, os meios pelos quais conseguem os objetivos terminais podem ser diferentes, o que justifica a necessidade da formulação de objetivos intermédios diferenciados para os alunos, em função das suas características, das suas necessidades, dos seus interesses e êxitos conseguidos nas aprendizagens pontuais.

Segundo Heacox (2006, p. 13), “no ensino diferenciado, os professores elaboram actividades que apoiam as preferências de aprendizagem e os pontos fortes dos alunos, ao mesmo tempo que lhes apresentam tarefas que encorajam o seu desenvolvimento nas áreas em que são mais fracos.” E o recurso a diversas formas de abordar os conteúdos pode fazer com que a “aprendizagem seja bem-sucedida.” (Tomlinson, 2008, p. 30). Daí que Heacox (2006, p. 13) conclui o raciocínio do Tomlinson dizendo que:

Quanto maior for o número de formas que o professor utilizar para envolver os seus alunos na aprendizagem - dando-lhes mais oportunidades de usar as suas maneiras preferidas de pensar - maior será a capacidade de estes aprenderem. Quando o ensino e a avaliação são modificados, em resposta as necessidades únicas de cada aluno, as probabilidades de obtenção de sucesso académico por parte de todos os alunos aumentam, quer no caso dos alunos com ritmos de aprendizagem normais quer no caso de alunos com problemas de aprendizagem, ou daqueles que não dominam a língua predominante (no caso de alunos pertencentes a minorias étnicas ou culturais).

Ainda Heacox (2006, p. 76) enfatiza que, “quanto maior for a variedade que o professor oferece aos alunos, no que diz respeito aos modos como lhes solicita que aprendam e que demonstrem que aprenderam, maiores serão as possibilidades de ele ensinar com sucesso todos os alunos”.

Entretanto, para que a diferenciação pedagógica esteja ao serviço da melhoria do processo de ensino-aprendizagem, é fundamental que seja planeada porque, de acordo com Ferraz et al. (1994, p. 3, cit. em Mouta, 2015, p. 38), a diferenciação pedagógica planeada, garante: (a) a remediação de aspectos cognitivos; (b) a preparação de actividades para alunos mais adiantados; (c) a integração dos alunos mal ajustados; (d) a resolução de problemas disciplinares e; (e) apoio a projetos individuais ou de grupo. Em contrapartida, a “diferenciação pedagógica espontânea é adoptada pelos professores que se preocupam em apoiar os alunos ao mesmo tempo, o que apenas lhe permite ajustes circunstanciais (Ferraz et al., 1994, cit. em Mouta, 2015, p. 38).

Em suma, a prática da diferenciação pedagógica englobando os conteúdos, os processos e os produtos garante que o processo de ensino-aprendizagem seja conduzido de uma forma integrada e inclusiva. Mas, para que tal aconteça é imprescindível que ela seja planeada de modo a atingir os objectivos da aprendizagem.

2. Metodologia da investigação

Para a realização deste estudo, optamos pelo estudo de caso, com uma abordagem qualitativa, tendo como suporte na pesquisa bibliográfica. Quanto às técnicas de recolha de dados, optamos por entrevistas semi-estruturada e em grupo focal. O estudo de caso permitiu-nos, durante o ano 2019, estudar, de uma forma aprofundada e detalhada, as práticas relacionadas com as actividades diferenciadas no curso de Licenciatura em Ensino de Química, na Universidade Rovuma.

A abordagem qualitativa visa descrever as práticas dos professores do curso de Licenciatura em Ensino de Química da Universidade Rovuma-Extensão de Niassa. A pesquisa bibliográfica consistiu na leitura de artigos e livros, aprofundando os fundamentos teóricos para a abordagem do nosso tema.

Com o uso das entrevistas semi-estruturada e em grupo focal obtivemos dados relativos à diversificação de actividades na Universidade Rovuma-Extensão de Niassa. Dirigimos a entrevista semi-estruturada a três professores do curso de Química e à direcção pedagógica. E realizámos a entrevista em grupo focal a 36 estudantes provenientes do 1º, 2º, 3º e 4º anos do curso de Licenciatura em Ensino de Química da Universidade Rovuma-Extensão de Niassa. A observação de aula consistiu em presenciar como é que se processa a diversificação de actividades na sala de aulas.

Depois do processo de recolha de dados, seguimos com a fase de apresentação, análise e discussão dos resultados. Realizamos a análise e interpretação dos resultados recorrendo à técnica de análise de conteúdo

acompanhada pela definição de categoria e subcategoria. Os resultados foram analisados, interpretados e discutidos à luz do quadro teórico.

Durante a análise e interpretação, confrontamos os dados obtidos, através das entrevistas dirigidas aos professores, estudantes e à direcção pedagógica, com a abordagem teórica.

Para a preservação da identidade dos participantes, identificámos os professores, os estudantes e a direcção pedagógica através de um código que nos permitiu passar à fase de elaboração de um texto que traduz os traços comuns e os traços diferentes das mensagens analisadas, tendo, depois, avançando na interpretação e na teorização. Neste sentido, o “P” indica professor; o “E” indica estudante e “DP” indica direcção pedagógica.

3. Resultados e Discussão

Para a análise e interpretação dos resultados, baseamo-nos numa única categoria designada por diferenciação pedagógica. E de acordo com as respostas dadas pelos participantes da nossa investigação, surgiram as seguintes subcategorias: (a) conceito de diferenciação pedagógica; (b) abordagem diferenciada dos conteúdos; (c) Exercícios diferenciados/actividades diferenciadas; (d) avaliação diferenciada/individualizada; (e) Obstáculos às actividades diferenciadas.

a) Conceito de diferenciação pedagógica

Quando entrevistados sobre o conceito de diferenciação pedagógica, os professores apresentaram um entendimento diferente, como podemos perceber pelos depoimentos abaixo:

“É um termo novo (...) para mim a diferenciação pedagógica é a disparidade que existe em termos de conhecimentos dos alunos; e o professor se calhar pode, atendendo à diferenciação do conhecimento que cada estudante traz, atender [sic] numa forma específica. Por exemplo, um aluno que sabe mais, eu não preciso de perder muito tempo para explicar a este aluno” (P1).

“Não tenho um conceito acabado, mas entendo [que] está ligado à actividade docente, mas se está ligado à actividade docente, estaria a ver com o nível de aprendizagem dos alunos, atendendo que cada aluno tem o seu nível de aprendizagem. Então, a diferenciação pedagógica podia estar neste contexto em que cada um precisaria de um trabalho talvez um pouco mais aprofundado do que o outro no mesmo conteúdo. Então, na minha opinião assim vaga, encontraria a diferenciação pedagógica no sentido [em que] ao mesmo conteúdo podem ser dadas actividades diferentes de acordo com o nível de aprendizagem de cada aluno” (P2).

“(...) é uma base que explica que o ensino e aprendizagem é dinâmico, é inovador, que não tem uma forma fixa de ser seguido, neste caso” (P3).

Os depoimentos anteriores, revelam que o conceito de diferenciação pedagógica não é do domínio dos professores. Isto pode significar que os professores não tiveram a oportunidade de ouvir falar deste conceito durante a sua formação. Assim sendo, fica claro que se deve investir na capacitação/formação dos professores em matéria de diferenciação pedagógica, de modo a que esses profissionais saibam que, de acordo com Nhangumbe et al. (2017, p. 125), a diferenciação pedagógica “é o conjunto de medidas didácticas que visam adaptar o processo de ensino e aprendizagem às diferenças individuais dos alunos, a fim de permitir a cada aluno atingir o seu máximo na realização dos objectivos didácticos.” Almeida (cit. em Clérigo et al, 2017, p. 100) partilhando da ideia de Nhangumbe et al. enfatiza que:

a diferenciação pedagógica é uma educação baseada na diferenciação dos estilos de aprendizagem, tendo como ponto de partida a identificação e a valorização das competências mais evidentes dos alunos. Portanto, os professores devem recorrer a estratégias diversificadas, materiais e recursos de diferente natureza e de formato diverso.

Em geral, a diferenciação pedagógica é um instrumento que visa responder às necessidades específicas da aprendizagem de cada estudante, com vista a melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

b) Abordagem diferenciada dos conteúdos

Existem várias formas de abordagem dos conteúdos na sala de aula, tal como podemos observar no depoimento a seguir:

“(...) quando eu verifico que nesta questão há necessidade que eu mude a forma como estou a abordar, ou como estamos a discutir na sala de aula, aí recorro as metodologias activas de ensino que ajudam bastante na questão, para melhorar um certo problema que identifiquei e que pela forma como que estávamos a interagir não estava a ter solução. Então, eu vou diferenciar, sigo um outro caminho para verificar se eles vão perceber, ou não” (P3).

Olhando para depoimento do professor “P3”, podemos notar que a adopção de diferentes formas de abordagem de um determinado conteúdo pode permitir ao estudante assimilar facilmente os conteúdos e melhorar a interacção entre professor e estudante e, conseqüentemente, incluir todos os estudantes no processo de ensino-aprendizagem. A este respeito, Heacox (2006, p. 76) realça que, “quanto maior for a variedade que o professor oferece aos alunos, no que diz respeito aos modos como lhes solicita que aprendam e que demonstrem que

aprenderam, maiores serão as possibilidades de ele ensinar com sucesso todos os alunos.” Ou seja, “quanto maior for o número de formas que o professor utilizar para envolver os seus alunos na aprendizagem - dando-lhes mais oportunidades de usar as suas maneiras preferidas de pensar - maior será a capacidade de estes aprenderem” (p.13).

À semelhança do Heacox, Tomlinson (2008, p. 30) garante que o recurso a diversas formas de abordar os conteúdos pode fazer com que a “aprendizagem seja bem-sucedida.”

Porém, para que o professor sinta a necessidade de mudar a forma de abordagem de um determinado conteúdo, é importante que ele tenha a capacidade de ler o ambiente da turma e demonstre competências em matéria de estratégias de ensino superior, que visam incluir o estudante no processo de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, na melhoria da qualidade do ensino superior.

c) Exercícios diferenciados

Exercícios diferenciados são actividades que visam atender os diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes. Questionados os estudantes acerca de os professores lhes atribuírem exercícios iguais ou não, todos eles foram unânimes em afirmar que os professores lhes atribuam exercícios iguais, tal como podemos perceber nos depoimentos abaixo:

“Sim, os professores dão exercícios iguais, sim” (GF3, E24).

“Normalmente os exercícios são iguais” (GF3, E26).

“Os professores normalmente nos dão exercícios de igual modo, da mesma forma” (GF4, E36).

“os exercícios são iguais para todos” (GF2, E17).

Nos depoimentos anteriores fica claro que os professores não atribuem aos estudantes exercícios diferenciados. Isto pode levar os estudantes, que dominaram a matéria dos conteúdos que constam nos exercícios, a se aborrecerem, por julgarem que é perda de tempo; e os que não a dominam, a se acharem cada vez mais incapazes para resolvê-los. Para Perrenoud (2003, p. 118), "uma pedagogia fracamente diferenciada, que destina a todos os mesmos conteúdos, os mesmos exercícios, os mesmos trabalhos de casa, o mesmo tratamento, só pode transformar as diferenças culturais em desigualdades de aprendizagem escolar”.

Para se evitar isso, é necessário que, conforme Roldão (1999, p. 52), a Universidade diferencie “as actividades para corresponder às diferentes vias de acesso e pontos de partida dos alunos, mas para que assim todos eles cheguem a um nível mais elevado de aprendizagem”.

Em síntese, a atribuição de exercícios diferenciados aos estudantes deve estar associada à sensibilização dos professores para a importância dos mesmos, da disponibilidade de tempo e das orientações metodológicas. Entretanto, esses exercícios devem ser elaborados tomando em consideração as necessidades específicas de cada estudante, em relação aos objectivos académicos, de modo a que todos estudantes consigam aprender e, consequentemente, obtenham um bom rendimento escolar.

d) Avaliação diferenciada/individualizada

A diferenciação pedagógica não pode apenas incidir sobre as estratégias utilizadas na abordagem dos conteúdos, mas também deve incidir sobre a avaliação, já que, segundo Heacox (2006, p. 13):

Quando o ensino e a avaliação são modificados, em resposta às necessidades únicas de cada aluno, as probabilidades de obtenção de sucesso académico por parte de todos os alunos aumentam, quer no caso dos alunos com ritmos de aprendizagem normais, quer no caso dos alunos com problemas de aprendizagem, ou daqueles que não dominam a língua predominante (no caso dos alunos pertencentes a minorias étnicas ou culturais)”.

Daí que Barreira, Boavida e Araújo (2006, p. 96) digam que:

Actualmente, exige-se que os professores façam uma avaliação individualizada e diversificada com vista ao sucesso de todos os alunos; que avaliem os domínios cognitivo e afectivo; que estabeleçam programas de apoio para os alunos com dificuldades, que trabalhem em equipe e que modifiquem as suas práticas pedagógicas e de avaliação.

Apesar das vantagens expostas, os professores entrevistados têm adoptado uma avaliação igual para todos os estudantes, como podemos observar nos depoimentos a seguir:

“Nunca diferenciei para que os alunos tenham o mesmo nível de conhecimentos” (P1).

“Não [...]. Até que pode, mas poucas vezes fazemos isso” (P2).

“No primeiro teste eu tenho feito duas variantes para diferenciação, né [sic]; mas do mesmo conteúdo. Por que que eu faço isso? [...] acho que no início de toda avaliação há necessidade de que o aluno se posicione. Então, eu faço isso aí para verificar até que ponto ele tem bases” (P3).

Observando os depoimentos anteriores, podemos perceber que os professores acreditam que os estudantes possuem a mesma capacidade cognitiva. Essa concepção pode levar os estudantes a terem um baixo rendimento académico porque a avaliação que utilizam não toma em consideração as características cognitivas de cada estudante. Todavia, Nova (1997, p. 16) garante-nos que a avaliação diferenciada “respeita a individualidade de cada aluno; adequa a ajuda pedagógica às necessidades de cada aluno; define critérios em função do ponto de partida de cada um e procura desenvolver as capacidades individuais.”

<http://reid.uem.br>

É importante referirmos que para a viabilização deste género de avaliação é necessário que os professores conheçam a capacidade cognitiva de cada estudante.

e) Obstáculos às actividades diferenciadas

A diferenciação pedagógica é uma prática que visa melhorar a qualidade do ensino, mas a sua adopção é difícil devido a um factor patente no depoimento abaixo:

“é muito complicado na verdade, falarmos de diferenciação pedagógica numa situação em que temos muitos estudantes. Temos professores, por exemplo, que têm três turmas numa só sala. Geralmente, este professor não tem como fazer esta diferenciação pedagógica. Mesmo nas salas de aula que temos mais do que 60, ou 50 alunos, é difícil fazer essa diferenciação pedagógica” (DP).

Analisando os depoimentos anteriores, percebermos que o maior número de estudantes por turma constitui um entrave para a adopção da avaliação diferenciada no ensino superior. Isto pode ficar a dever-se à implementação da política de massificação do ensino superior. Porém, para que se promova ou pratique a diferenciação pedagógica nas instituições de ensino superior é necessário que se reduza o rácio professor-estudante, porque através deste processo, “os professores monitorizam a correspondência entre aluno e aprendizagem e procedem aos ajustes necessários”(Tomlinson, 2008, p.20).

Portanto, a não adopção das actividades diferenciadas inibe o desenvolvimento da criatividade e talento do estudante, tornando-o, simplesmente, em depositário do conhecimento. Neste contexto, ele pode ser visto como um “ser da adaptação, do ajustamento” (Freire, 1987, p. 34). E isso prejudica a progressão da sua aprendizagem e da sua “consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformador dele” (Freire, 1987, p. 34). Entretanto, para que isso não aconteça, é importante que o professor crie condições para que os objectivos, as estratégias de ensino, os conteúdos e as avaliações se adaptem e se ajustem conforme as necessidades de aprendizagem de cada estudante.

4. Conclusão

Conforme foi evidenciado, ao longo do texto, os professores apresentaram um conceito de diferenciação pedagógica não claro, provavelmente, devido a falta de formação e/ou capacitação em matéria relacionada com o mesmo assunto. Ainda, de acordo com os dados obtidos, a diferenciação pedagógica não envolve os exercícios e nem as avaliações, não obstante, procurarem abordar os conteúdos de uma forma diferente. Ou seja, os professores atribuem aos estudantes os mesmos exercícios e a mesma avaliação, desvalorizando aquilo que os estudantes compreenderam e sabem bem fazer, o que pode estar na origem da fraca adopção da diferenciação pedagógicas, agravada pelo elevado número de estudantes na sala de aula.

Deste modo, para que a diferenciação pedagógica seja praticada de uma forma integral é necessário que se reduza o rácio professor-estudante e se pense em capacitar os professores em matéria de diferenciação pedagógica.

Referências bibliográficas

- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2009). *Princípios-Chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva – Recomendações para Decisores Políticos*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In Fávero, O. et al (orgs.). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília, Brasil: UNESCO, 2009.
- Anastasiou, L. G. C. (2002). A Ensinagem como desafio à ação docente. *Revista Pedagógica*, UNOCHAPECÓ, 8, 66-77.
- Baptista, J. A. (2011). *Introdução às Ciências da Educação: temas e problemas da educação inclusiva*. Lisboa, Portugal: Universidade Católica Editora.
- Barreira, C.; Boavida, J. & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: novas formas de ensinar e aprender. In *Revista portuguesa de pedagogia*, 3, 95-133.
- Clérigo, B.; Alves, R.; Piscalho, I. & Cardona, M. J. (2017). Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva. In *Revista da UIIP*. 5 (1), pp.98-118.
- Cortesão, L. & Torres, M. A. (1983). *Avaliação Pedagógica II: perspectivas de sucesso* (2ª ed.). Lisboa, Portugal: Porto Editora.
- Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala e Aula*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (17ª ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula: como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Libâneo, J. C. (1990). *Didáctica*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Machado, J. & Formosinho, J. (2017). Igualdade em Educação, Uniformidade Escolar e desafios da diferenciação. In Machado, J. & Alves, J.M.(Orgs.) *Equidade e Justiça em Educação: desafios da escola bem-sucedida com todos*. Porto, Portugal: Universidade Católica de Porto, Faculdade de Educação e Psicologia.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: um desafio para os professores*. Lisboa, Portugal: Editorial Presença.
- Perrenoud, P. (2003). Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In Azevedo, J. (coord.). *Avaliação dos resultados: medidas para tornar o sistema mais eficaz*. Porto, Portugal: Edições ASA.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação-Departamento da Educação Básica.
- Nhangumbe, A. et al. (2017). *Manual de Apoio à Gestão de Escolas do Ensino Primário*. Maputo, Moçambique: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.
- Nova, E. V. (2012). *Avaliação dos Alunos: problemas e soluções*. Lisboa, Portugal: Texto Editores.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Lisboa, Portugal: Porto Editora.