

“Bons Professores” E Boas “Práticas Pedagógicas”: A Visão De Professores E Alunos Dos 2º E 3º Ciclos

Sérgio Gaitas¹ & José Castro Silva¹

¹ Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva, do Desenvolvimento e da Educação.

A investigação sobre “bons professores” e “boas práticas” remonta ao Método Socrático. Porém, sempre se valorizou a percepção dos professores e a opinião dos alunos tem sido progressivamente desvalorizada (e.g. Beishuizen, Hof, Putten, Bouwmeester & Asscher, 2001; Messiou, 2006). O objectivo deste estudo foi o de comparar a importância atribuída por professores e alunos a um conjunto de práticas pedagógicas, pretendendo-se descrever também a percepção dos professores sobre a dificuldade na sua implementação. Participaram 91 professores e 91 alunos a frequentarem os 2º e 3º Ciclos. O instrumento de recolha de dados foi um questionário adaptado a partir de Morgado (2003). As dimensões onde podem ser agrupadas as diferentes práticas pedagógicas apresentam a mesma ordem de importância para professores e alunos, sendo que os professores parecem atribuir menor dificuldade às práticas que consideram ser mais importantes implementar.

Palavras chave: Diferenciação pedagógica; Professores; Alunos

1. INTRODUÇÃO

O acolhimento e a resposta educativa de qualidade à diversidade e heterogeneidade dos alunos no contexto sala de aula constitui-se como um grande desafio à comunidade educativa que, ao ser vencido, fará com que a qualidade na educação seja possível para todos os alunos (Morgado, 2004).

Ainscow (1997) considera que, no que respeita à inclusão de todos os alunos no sistema educativo, muito há a fazer, pois existem muitas crianças que são excluídas, vendo o seu direito a aprender negado, porque o número de lugares na escola não é suficiente, porque a qualidade de ensino não é satisfatória ou porque a organização das escolas e das salas de aula não oferece condições de sucesso à aprendizagem e à participação de todos os alunos.

Neste contexto, a Educação Inclusiva passa a ter uma agenda claramente centrada na melhoria da escola, assente fundamentalmente em três aspectos: rejeição da exclusão, educação conjunta de todos os alunos e eliminação de barreiras à aprendizagem (Rodrigues, 2006), onde é fundamental perceber o que os alunos

consideram ser bons professores e boas práticas pedagógicas (Beishuizen *et al.*, 2001; Greed, Thomas & Penrore, 2001).

Alguns autores, tais como Pressley e McCormick (1995), e Stronach e Morris, (1997), cit. por Allan (1999), referem-se à Educação Inclusiva como sendo potencialmente prejudicial ao processo de ensino e aprendizagem considerando, por um lado, que há o perigo de Inclusão passar a ser apenas mais um nome para práticas desactualizadas e, por outro, que esta se foca excessivamente na acção dos professores.

Benavente (1994) considera que as medidas pedagógicas são o ponto fulcral da democratização e o pilar das outras políticas. De acordo com a autora diferenciar o ensino é a concepção a seguir. Através da organização de interacções e actividades que permitam que cada aluno seja constantemente, ou o mais frequentemente possível, confrontado com situações didácticas significativas, diversificadas e adequadas às suas características.

Diferenciar significa romper com a pedagogia magistral, a mesma lição, os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo, e pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integra dispositivos didácticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável para a sua aprendizagem (Perrenoud, 1997).

É a partir de uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação entre o professor e os alunos e destes entre si, que se poderão pôr em prática os princípios da Inclusão (Niza, 2000), pois não é possível assegurar esta igualdade de acesso se não tratarmos os alunos em conformidade com a sua diversidade (Rodrigues, 2000).

Morgado (2003) postula que a gestão diferenciada da sala de aula poderá assentar em seis grandes dimensões:

- A. **Planeamento** – Um percurso bem organizado e estruturado, que se vá realizando por etapas bem definidas, aumenta significativamente os níveis de sucesso para todos os alunos (Bauer & Ulrich, 2002). Isto é, os professores têm que dizer claramente o que os alunos precisam de aprender, definindo as condições em que cada aluno vai aprender, como vai aprender e os critérios de avaliação (Mastropieri & Scruggs, 2000);
- B. **Actividades e Tarefas de Aprendizagem** – As actividades representam a informação, o treino ou a experiência que vamos construir com os alunos, e que lhes vai permitir realizar o trajecto, atingindo o ponto de chegada (Ribeiro & Ribeiro, 1990);

- C. **Materiais e Recursos de Aprendizagem** –É importante utilizar materiais diferentes, baseados nos interesses dos alunos, e nas suas dificuldades. Isto é, importa os professores usem materiais diferentes (e.g. testes, vídeos, fichas, jogos) que se ajustem às necessidades de cada aluno (Tomlinson & Allan, 2002);
- D. **Organização do Trabalho dos Alunos** – Aceitando como princípio que a aprendizagem é um processo social, a heterogeneidade dos grupos de alunos solicita modelos diferenciados de organização do trabalho desses mesmos grupos. Onde, naturalmente, o trabalho a pares emerge como a base do trabalho em sala de aula (Pontecorvo, Ajello, & Zuccheromaglio, (2005). Uma gestão cada vez mais flexível relativamente à forma de organizar o trabalho dos alunos é facilitadora da promoção da participação e do sucesso de todos os alunos, na medida em que introduz níveis superiores de diferenciação pedagógica (Gregory & Chapman, 2002);
- E. **Clima Social de Sala de Aula** – Muito se tem investigado e escrito sobre o clima de sala de aula. Neste contexto, o clima social positivo na sala de aula assume-se como um aspecto nuclear numa organização de escola que desejavelmente se assume como diferenciada. Um clima social positivo traduz-se no facto de os alunos se sentirem seguros e confiantes e na existência de um ambiente altamente desafiante mas com um baixo nível de ameaça às suas capacidades e ao seu trabalho (Gregory & Chapman, 2002)
- F. **Avaliação** – No que diz respeito aos procedimentos de avaliação, Morgado (1999) postula que a avaliação, através de diferentes dispositivos e procedimentos, se constitui como o mais importante instrumento de regulação do trabalho do professor e do trabalho dos alunos. Assim, avaliação é o conjunto de procedimentos e de fases que ajudam os alunos a aprender melhor, tornando-se um verdadeiro instrumento de ensino e de aprendizagem, com uma dimensão essencialmente pedagógica e não certificadora (Graça & Valadares, 1998).

2. OBJECTIVOS DO ESTUDO

O presente estudo tem como objectivo descrever e comparar a importância atribuída por professores e alunos a um conjunto de práticas pedagógicas consideradas

na literatura como promotoras de qualidade. Pretende igualmente estudar a dificuldade sentida pelos professores na sua implementação.

3. METODOLOGIA

3.1 Participantes

Participaram neste estudo 91 professores e 91 alunos dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico do Sistema Educativo Português. O processo de amostragem foi orientado por princípios não aleatórios, nomeadamente através de uma amostragem accidental (Almeida & Freire, 2007). A média de idades dos professores situa-se nos 39 anos e dos alunos nos 13 anos.

3.2 Instrumentos

De acordo com Tuckman (2002) os questionários são um instrumento poderoso de investigação em educação porque permitem transformar em dados a informação directamente comunicada por um sujeito. Assim, o questionário utilizado foi construído através de uma adaptação do questionário de Morgado (2003), orientada por uma análise de literatura sobre diferenciação pedagógica e qualidade educativa. A validade do instrumento foi avaliada através do seu nível de consistência interna.

O questionário pretende caracterizar o nível de importância atribuído por professores do 1º ciclo do ensino básico a um conjunto de práticas pedagógicas reconhecida pela literatura como promotoras de qualidade e inclusão e, simultaneamente, identificar o nível de dificuldade atribuído pelos mesmos professores à utilização regular em sala de aula de cada uma dessas mesmas práticas pedagógicas. Para os alunos apenas se questiona a importância atribuída ao conjunto das práticas pedagógicas consideradas.

Este questionário consiste numa escala de tipo Lickert com 39 itens, em que cada um corresponde a uma prática pedagógica considerada na literatura. Os itens são avaliados numa escala de 6 pontos, todos eles com descritores associados (1= Nada importante, 2= Pouco importante, 3= Moderadamente importante, 4= Importante, 5= Muito importante, 6= Extremamente importante, ou, no caso da dificuldade, substituindo importante por difícil).

Era nosso objectivo inquirir professores e alunos relativamente à importância das já referidas práticas. Contudo a parte do instrumento relativa à dificuldade na sua

mobilização só tinha sentido ser dirigida aos professores. Assim, na prática foram utilizados, quer nos pré-testes, quer na recolha de dados dois questionários – um dirigido aos alunos e outro aos professores – que diferiram unicamente na parte relativa à atribuição de dificuldade, dirigida unicamente aos professores.

Com o objectivo de perceber se alunos e professores compreendiam o significado dos itens e se posicionavam ao longo da escala sem dificuldade, aplicámos, presencialmente, o instrumento original a 7 alunos e a 5 professores, separadamente e de forma individual. Procurámos nesta fase estar tão disponíveis quanto possível para esclarecer todas as dúvidas e pedimos aos sujeitos que verbalizassem as impressões em relação a cada item, o que entendiam, como entendiam e as facilidades e dificuldades que encontravam. Este método – reflexão falada – permite-nos apreciar a clareza, compreensibilidade e adequação dos itens, no que respeita ao seu conteúdo e forma, aos objectivos da prova (Almeida & Freire, 2007).

Este primeiro “pré-teste” permitiu-nos concluir que este grupo de participantes, sobretudo os alunos, tinha dificuldade, por um lado, em compreender o significado dos itens e, por outro, em posicionar-se ao longo de uma escala com 10 pontos.

Neste sentido, procurámos simplificar a linguagem de todos os itens do questionário, muitas vezes operacionalizando os mesmos (ex. utilização de novas tecnologias = utilizar o computador e a internet). Direcionámos também a resposta dos alunos, acrescentando antes de cada prática “Achas importante que os professores...”. Por fim alterámos a escala de resposta para uma escala de 6 pontos, de forma a facilitar a resposta.

De acordo com os valores do Alpha de Cronbach para o questionário dos professores, em ambas as escalas (importância - 0,949 e dificuldade – 0,921), considera-se a consistência interna da escala muito boa. Para o questionário dos alunos, de acordo com os valores do Alpha de Cronbach (0,866) considera-se a consistência interna da escala boa (Maroco, 2007).

Passa a apresentar-se no Quadro 1 todos os itens que constituíram os instrumentos finais, organizados de acordo com as dimensões de gestão pedagógica diferenciada propostas por Morgado (2003). Os itens serão apresentados na forma como constam no instrumento dirigido aos alunos, ou seja, cada prática enunciada é precedida de “Achas importante que os professores...” pois, para os professores apenas é enunciada a prática e pedido que indiquem importância e dificuldade atribuída à sua implementação regular.

Quadro 1 – Lista de itens utilizados no questionário organizados por categorias

A - Planeamento
2 – Achas importante que os professores mudem as matérias e as actividades à medida que os alunos vão aprendendo
8 – Achas importante que os professores trabalhem as matérias dos programas de maneira diferente com os alunos que precisam
18 – Achas importante que os professores ensinem as mesmas coisas de maneira diferentes, aos vários alunos de uma turma
24 – Achas importante que os alunos possam trabalhar ao seu próprio ritmo
28 – Achas importante que os professores mandem fazer as actividades das aulas de acordo com o tempo que os alunos precisam para as terminar
31- Achas importante que os professores digam claramente o que os alunos têm que aprender
34 - Achas importante que as matérias que os professores ensinam aos alunos estejam ligadas umas com as outras
B - Actividades/Tarefas de Aprendizagem
4 – Achas importante que os professores ensinem a partir do que mais interessa a cada um dos alunos
10 – Achas importante que as coisas que os professores ensinam estejam ligadas umas com as outras
14 – Achas importante que os professores mandem fazer nas aulas trabalhos, de acordo com o que cada um sabe fazer
20 – Achas importante que os professores aproveitem o que os alunos sabem e o que já são capazes de fazer para aprender as coisas novas
25 – Achas importante que os trabalhos que os professores mandam fazer na aula, ao longo do ano, estejam ligados uns aos outros por uma certa ordem
29 – Achas importante que aquilo que os professores ensinam possa ser utilizado pelos alunos no seu dia a dia
32 – Achas importante que os professores, nas aulas, mandem fazer trabalhos diferentes para os alunos que aprendem de maneira diferente
35 – Achas importante que o professor consiga que à medida que cada aluno acabe uma actividade comece logo outra
37 – Achas importante que os professores não ensinem sempre a todos da mesma maneira
39 – Achas importante que se mude a disposição da sala de acordo com os diferentes tipos de trabalho que o professor mande fazer ao longo das aulas
C - Materiais e Recursos de Aprendizagem
3 – Achas importante que os professores usem materiais (testes; vídeos; fichas; jogos; etc.) que se ajustem à maneira de aprender dos alunos
9 – Achas importante que os professores usem materiais (testes; vídeos; fichas; jogos; etc.) diferentes para os alunos com maiores dificuldades
13 – Achas importante que os professores escolham os materiais (testes; vídeos; fichas; jogos; etc.) que melhor se adaptem aquilo que os alunos precisam
19 - Achas importante que os alunos possam utilizar o computador e a internet nas aulas
D - Organização do Trabalho dos Alunos
1 - Achas importante que os professores mandem fazer trabalhos dois a dois em que um aluno sabe mais do que o outro
6 - Achas importante que os professores mandem fazer trabalhos dois a dois em que um aluno sabe tanto como o outro
12 – Achas importante que os professores mandem fazer trabalho em grupo em que os alunos sabem tanto uns como os outros
16 – Achas importante que os professores possam organizar trabalho ajustado a cada aluno
22 – Achas importante o trabalho em grupo com alunos que não sabem todos o mesmo (de diferentes níveis de aprendizagem)

27 - Achas importante quando os professores mandam fazer trabalho de grupo, os grupos não serem sempre iguais (os alunos não trabalham sempre com as mesmas pessoas)

E - Clima Social da Sala de Aula

5 - Achas importante que os professores se dêem bem com os alunos

11 - Achas importante que exista um bom ambiente na sala de aula

15 - Achas importante que os alunos possam falar uns com os outros na sala de aula sobre o trabalho que estão a fazer

21 - Achas importante que os professores levem os alunos a ajudarem-se uns aos outros

26 - Achas importante que os professores dêem sempre valor aos avanços que os alunos fazem nas aprendizagens

30 - Achas importante que os professores deixem os alunos participar nas decisões que têm a ver com a vida na sala de aula

33 - Achas importante que os professores falem de maneira a que todos os alunos percebam

36 - Achas importante que os professores dêem valor aos esforços dos alunos

38 - Achas importante que os professores ajudem os alunos a aprenderem por si próprios

F - Avaliação

7 - Achas importante que o professor vá tomando nota regularmente dos atrasos e dos avanços do trabalho dos alunos, para poder ajudá-los melhor

17 - Achas importante que os professores tentem avaliar ao longo das aulas, o que sabem os alunos, para os poderem ajudar a aprender o que precisam antes dos testes

23 - Achas importante que os professores digam ao longo do ano, o que pensam do trabalho que os alunos vão fazendo

3.3 Procedimentos

Num primeiro momento enviámos pedidos de autorização às escolas para uma recolha de dados. Explicámos igualmente as questões de estudo e a sua pertinência.

Após ter sido aceite o pedido de autorização, dirigimo-nos às escolas, no sentido de clarificar os objectivos do estudo bem como proceder à apresentação do questionário. Os questionários dos professores foram distribuídos pelas escolas e posteriormente recolhidos.

Os questionários dos alunos foram aplicados em grupo, presencialmente, a todas as turmas das escolas que em que fizemos a recolha de dados (2º e 3º Ciclos). O questionário foi aplicado em grupo turma.

Primeiramente explicámos o objectivo do trabalho, isto é, que queríamos perceber se os alunos davam importância aquele conjunto de práticas, para depois compararmos com a opinião dos professores, dizendo sempre que não existiam respostas certas nem erradas. Dissemos que era um questionário individual e que era importante que cada um exprimisse a sua opinião. Lemos sempre o questionário, questão a questão para podermos ultrapassar possíveis obstáculos de leitura. Os alunos respondiam imediatamente após a leitura de cada item, cada um no seu questionário.

Foi dito aos alunos que sempre que surgissem dúvidas relativamente a algum item, para colocarem a sua dúvida para o grupo turma. Surgiram poucas dúvidas na recolha final dos dados, mas sempre que surgiam, voltávamos novamente a ler o item e apenas com a informação contida neste, tentávamos explicitar o seu conteúdo.

4. RESULTADOS

Na apresentação dos resultados tentaremos manter a estrutura com que foram formulados os objectivos. A apresentação dos resultados envolverá uma dimensão descritiva bem como uma dimensão comparativa a partir de procedimentos estatísticos paramétricos considerados adequados após exploração dos dados, nomeadamente, Testes t para comparação de médias para duas amostras independentes (professores e alunos).

No que respeita ao nível de importância atribuído às práticas pedagógicas enunciadas, verificámos que, a generalidade dos professores inquiridos parece reconhecer a importância das práticas pedagógicas contidas no instrumento. Com efeito, numa escala de 1 a 6 o menor nível médio de importância atribuído situa-se nos 3,47 (acima do ponto 3 – Moderadamente importante) e trinta e seis dos trinta e nove itens do questionário mereceram um nível de importância superior a 4 (Importante).

Apresentam-se em seguida os itens com maior e menor importância atribuída pelos professores.

Quadro 2 – Item com menor nível de importância atribuída pelos professores

Item	<i>M</i>	<i>SD</i>	Dimensão	Amostra
6 - Fazer trabalhos dois a dois em que um aluno sabe tanto como o outro (do mesmo nível de aprendizagem)	3,47	1,02	D – Organização do trabalho dos alunos	Professores

Como se pode observar no Quadro 2, o item que mereceu menor importância por parte dos professores foi um item pertencente à dimensão D – Organização do trabalho dos alunos com uma pontuação média inferior a 4 (Importante).

Por sua vez, o item a que os professores atribuíram maior importância pertence à dimensão E – Clima Social com uma pontuação média superior a 5 (Muito importante) (ver Quadro 3).

Quadro 3 – Item com maior nível de importância atribuída pelos professores

Item	<i>M</i>	<i>SD</i>	Dimensão	Amostra
36 - Dar valor aos esforços dos alunos	5,57	0,70	E – Clima Social	Professores

No que respeita ao nível de importância atribuída às práticas pedagógicas enunciadas pelos alunos, verificámos que, a generalidade dos alunos inquiridos parece reconhecer a importância das práticas pedagógicas contidas no instrumento. Com efeito, numa escala de 1 a 6 o menor nível médio de importância atribuído situa-se nos 3,31 (acima do ponto 3 – moderadamente importante) e vinte e seis dos trinta e nove itens do questionário mereceram um nível de importância superior a 4 (Importante). Assim, estes resultados permitem antever que, de uma forma geral, os professores parecem atribuir níveis de importância superiores à importância atribuída pelos alunos.

Apresenta-se em seguida os itens que obtiveram maior e menor nível de importância atribuída pelos alunos.

Quadro 4 – Item com menor nível de importância atribuída pelos alunos

Item	<i>M</i>	<i>SD</i>	Dimensão	Amostra
35 - Achas importante que o professor consiga que à medida que cada aluno acabe uma actividade comece logo outra	3,31	1,10	B – Actividades	Alunos

Como se pode observar no Quadro 4, o item que mereceu menor importância por parte dos alunos foi um item pertencente à dimensão B – Actividades com uma pontuação média inferior a 4 (importante).

Por sua vez, o item a que os alunos atribuíram maior importância pertence à dimensão E – Clima Social com uma pontuação média superior a 5 (Muito importante) (ver Quadro 5).

Quadro 5 – Item com maior nível de importância atribuída pelos alunos

Item	<i>M</i>	<i>SD</i>	Dimensão	Amostra
36 - Achas importante que os professores dêem valor aos esforços dos alunos	5,33	0,99	E – Clima Social	Alunos

O próximo conjunto de análises teve como objectivo estudar as eventuais diferenças na importância atribuída por professores e alunos ao conjunto de práticas pedagógicas consideradas, agrupadas para esta comparação nas suas grandes dimensões organizadoras. O Quadro 6 apresenta as estatísticas descritivas obtidas para cada uma das dimensões por professores e alunos, bem como, o nível de significância obtido quando comparados entre si.

Quadro 6 - Estatísticas descritivas por dimensão e sua comparação (*t* de student)

Dimensão	Importância atribuída				Teste t
	Professor		Aluno		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
E – Clima Social	5,09	0,60	4,66	0,60	p<0,001
F – Avaliação	5,01	0,63	4,62	0,86	p<0,05
C – Materiais	4,78	0,67	4,28	0,92	p<0,001
A – Planeamento	4,69	0,65	4,16	0,71	p<0,001
B – Actividades	4,59	0,60	3,88	0,60	p<0,001
D – Organização do Trabalho dos Alunos	4,13	0,54	3,85	0,70	p<0,05

Tal como podemos constatar no Quadro 6, a organização das dimensões por nível de importância atribuído é igual entre professores e alunos. Isto significa que, tanto os professores como os alunos atribuem maior importância aos aspectos relacionados com: (E) Clima Social da sala de aula, onde as práticas consideradas reenviam os aspectos da relação interpessoal e da comunicação; (F) Avaliação do trabalho dos alunos, onde as práticas consideradas remetem para o acompanhamento regular e o feedback adequado; (C) Materiais, onde se reflecte a adequação dos materiais aos alunos e aos trabalhos a serem realizados; (A) Planeamento, que tem por base o ensino de acordo com o que cada aluno mais precisa; (B) Actividades a realizar, onde as práticas realçam o significado das tarefas para a vida dos alunos e, por fim, (D) Organização do Trabalho dos Alunos, que contempla as diferentes formas de organização do trabalho, sublinhando as diferentes formas de trabalho a pares.

A partir da comparação das médias das dimensões entre professores e alunos, verificamos que existem diferenças significativas entre todas as dimensões. E, esta diferença, é sempre favorável aos professores, ou seja, são eles que atribuem um maior nível de importância.

No que respeita ao nível de dificuldade atribuída às práticas pedagógicas enunciadas, verificámos que, o nível de dificuldade atribuído varia entre 1,73 e 4,26. O Sendo que trinta e sete dos trinta e nove itens apresentam uma média inferior a 4 (difícil). Assim, de uma forma geral, os professores parecem não sentir dificuldade de mobilização de forma regular dos diferentes procedimentos considerados.

Apresenta-se no Quadro 7 as dimensões ordenadas por nível de dificuldade atribuída pelos professores.

Quadro 7 - Dimensões Ordenadas por Médias de Dificuldade Atribuída por Professores

Dimensão	Dificuldade	
	<i>M</i>	<i>SD</i>
C – Materiais	3,51	0,99
A – Planeamento	3,33	0,68
B – Actividades	3,18	0,65
D – Organização do Trabalho dos Alunos	3,08	0,59
F – Avaliação	2,84	0,75
E – Clima Social	2,82	0,75

De acordo com os dados no Quadro 7 podemos verificar que as práticas que maiores dificuldades colocam aos professores são as que estão inerentes à dimensão C – Materiais. Por outro lado, as práticas que menos dificuldade parecem colocar aos professores são as práticas presentes na dimensão E – Clima Social, que foi em simultâneo a dimensão com a maior importância atribuída por professores e alunos.

Apresenta-se em seguida os itens que obtiveram maior e menor nível de dificuldade atribuída pelos professores.

Quadro 8 – Item com menor nível de dificuldade atribuída pelos professores

Item	<i>M</i>	<i>SD</i>	Dimensão
26 - Dar sempre valor aos avanços que os alunos fazem nas aprendizagens	1,73	0,83	E – Clima Social

Como se pode observar no Quadro 8, o item que mereceu menor dificuldade atribuída por parte dos professores foi um item pertencente à dimensão E – Clima Social com uma pontuação média inferior a 2 (Pouco difícil).

Por sua vez, o item a que os professores atribuíram maior dificuldade pertence à dimensão C – Materiais com uma pontuação média superior a 4 (Difícil) (ver Quadro 9).

Quadro 9 – Item com maior nível de dificuldade atribuída pelos professores

Item	<i>M</i>	<i>SD</i>	Dimensão
19 - Utilizar o computador e a internet nas aulas para aprenderem as matérias	4,26	1,50	C – Materiais

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As análises realizadas permitiram verificar que tanto professores como alunos reconhecem a importância das práticas pedagógicas enunciadas no instrumento.

Permitiram ainda perceber que, nos dois grupos, as seis dimensões onde podem ser agrupadas as 39 práticas enunciadas se distribuem pela mesma ordem de importância.

A comparação de resultados entre professores e alunos evidenciou a diferença que existe na atribuição de importância às diferentes práticas pedagógicas, sendo o grupo dos professores que apresenta sempre pontuações superiores. Esta valorização superior em todas as práticas pedagógicas poderá dever-se ao facto de os professores serem um grupo fortemente condicionado por respostas de conformidade e desejabilidade social (Alexander, 1992; Oliveira, 2004).

A importância atribuída pelos professores e pelos alunos às práticas inseridas na dimensão E – Clima social, é coerente com a importância referida na literatura. Contudo, é de realçar, que esta dimensão reporta-se mais a um conjunto de convicções que não requerem adequações de natureza curricular ou metodológica (Dean, 2000).

Gostaríamos ainda de realçar a baixa importância atribuída às práticas relativas à dimensão D – Organização do trabalho dos alunos. Esta atribuição parece contrariar a importância que lhe é conferida na literatura (e.g. Graça & Valadares, 1998). Esta situação poderá ser um reflexo de modelos tradicionais e estáveis de organização do trabalho (Gaitas & Alves Martins, 2009).

É de realçar a importância que os alunos atribuíram às práticas pedagógicas incluídas na dimensão F – Avaliação. Deixando transparecer a ideia que os alunos não só precisam de ser avaliados, como também gostam de o ser, tornando a avaliação um veículo para ensinar e aprender e não uma forma de enganar os alunos. Para que tal se verifique, o professor tem que dar ao aluno sinais claros que a avaliação não funciona contra ele (Amado & Freire, 2005). É necessário que avaliação seja honesta, que não existam armadilhas para derrubar o aluno e que seja considerado um momento privilegiado, não um acerto de contas (Moretto, 2002).

Relativamente à dificuldade atribuída pelos professores, merece referência a dificuldade atribuída à dimensão C – Materiais, sendo a dimensão com maior dificuldade atribuída. Esta atribuição de dificuldade poderá ser explicada através de uma atribuição externa de responsabilidade. Isto é, é difícil porque os materiais não se encontram disponíveis (Morgado & Silva, 1999).

Por outro lado, as dimensões que obtiveram menor dificuldade atribuída são também aquelas que em simultâneo obtiveram a maior importância por parte dos professores. O que traduz a ideia de que o que é realmente importante os professores realizam-nos com relativa facilidade.

6. CONCLUSÕES

A diversidade e heterogeneidade que caracterizam hoje o universo de alunos exige cada vez mais às escolas, e, em particular, aos professores, a mobilização de práticas pedagógicas diferenciadas que vão ao encontro das necessidades de todos os alunos.

Neste sentido, consideramos pertinente a continuação da investigação relacionada com esta temática, recorrendo à observação de sala de aula e a entrevistas a alunos e professores, com o intuito de perceber as razões dos níveis de importância e dificuldade atribuídos. Por outro lado, consideramos que seria interessante a realização de um estudo equivalente junto de uma amostra diferente, nomeadamente, alunos e professores de outros ciclos de ensino.

É cada vez mais importante sensibilizar alunos e professores para a necessidade de mobilizar práticas pedagógicas diferenciadas tentando responder com qualidade aos diferentes alunos, pois para garantir o sucesso de todos eles é fundamental que a escola incorpore nela as suas ideias (Greed, Thomas & Penrore 2001). Da mesma forma que é fundamental que professores e alunos comuniquem e reflectam acerca da necessidade e das vantagens de mobilizar diferentes instrumentos e formas de ensinar e aprender, reflectindo acerca da diversidade dos estilos de aprendizagem presentes no contexto educativo, pois, segundo Gregory e Chapman (2002), alunos que se conhecem e respeitam são mais tolerantes às diferenças e sentem-se mais confortáveis quando as tarefas são diferentes.

Não podemos de deixar de algumas limitações que o estudo encerra, das quais salientamos: (1) as conclusões a que chegámos são unicamente referentes aos sujeitos que nele participaram; (2) as fragilidades que decorrem da metodologia utilizada, nomeadamente o questionário como instrumento de recolha de dados (Amado & Freire, 2003; Tuckman, 2002); (3) a importância e dificuldade atribuída nada nos dizem sobre a mobilização efectiva, das práticas pedagógicas consideradas no instrumento, em contexto de sala de aula.

CONTACTO PARA CORRESPONDÊNCIA

Sérgio Gaitas

Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Rua Jardim do Tabaco, 34, 1149-041 Lisboa
sergiogaitas@hotmail.com

José Castro Silva
 Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Rua Jardim do Tabaco, 34, 1149-041 Lisboa
 Jose.Silva@Ispa.pt

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Portes, M. Wang (Eds.), *Dimensões formativas: Caminhos para as escolas inclusivas*. (pp. 13-31). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alexander, R. (1992). *Policy and Practice in Primary Education*. London: Routledge.
- Allan, J. (1999). *Actively seeking inclusion: pupils with special needs in mainstream schools*. London: Falmer Press.
- Almeida, L., S., & Freire T (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: PsiQuilíbrios.
- Amado, J., & Freire, I. (2005). A Gestão da Sala de Aula. In L. Miranda, & S. Bahia. (Eds.), *Psicologia da educação, temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 311 - 331). Lisboa: Relógio D'Água.
- Bauer, A. M., & Ulrich, M. E. (2002). "I've got a palm in my pocket." Using handheld computers in a inclusive classroom. *Teaching Exceptional Children*, 35 (2), 18-22.
- Beishuizen, J., Hof, E., Putten, C., Bouwmeester, S., & Asscher, J. (2001). Student`s and teacher`s cognitions about good teacher`s. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 185 – 201.
- Benavente, A. (1994). Estratégias de igualdade real, In *Educação Para Todos: Cadernos PEPT 2000* (2), 45-46. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dean, J. (2000). *Improvement children`s learning: Effective teaching in the primary school*. London: Routledge.
- Gaitas, S. & Alves-Martins, M. (2009). Relações entre crenças e práticas de linguagem escrita em professores do 1º ciclo. In B. Silva, L. Almeida, A. Lozano, & M. Uzquiano (Org.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, pp. 1271-1285. Braga: Universidade do Minho.
- Graça, M., & Valadares, J. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano Universitária.
- Greed, C., Thomas, G., & Penrose, V. (2001). Designing inclusive schools: how can children be involved? *Support for learning*, 26 (4), 97-91.

- Gregory, H. G., & Chapman, C. (2002). *Differentiated Instructional Strategies: one size doesn't fit all*. California: Corwin Press.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com a utilização do SPSS*. Lisboa: Sílabo.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2000). *Inclusive classrooms: Strategies for effective instruction*. Upper Saddle River: Merrill.
- Messiou, K. (2006) Conversations with children: Making sense of marginalisation in primary school settings, *European Journal of Special Needs Education*, 21,1, pp.39-54
- Moretto, V. P. (2002). *Prova – Um momento privilegiado de estudo*. Rio de Janeiro: DP. & A. Editora.
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica. Diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação pedagógica*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. & Silva J. (1999). Factores contributivos para o sucesso escolar de alunos com necessidades educativas. *Análise Psicológica*, 17(1), 127-142.
- Niza, S. (2000). A Cooperação Educativa na Diferenciação do Trabalho de Aprendizagem, In A. Estrela, & J. Ferreira (Eds.), *Actas do IX Colóquio Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Oliveira, J. B. (2004). Desejabilidade Social: Um constructo de difícil avaliação. *Psicologica*, 35, 333-247.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie Différenciée: Des Intentions à L'action*. Paris: ESF Éditeur.
- Pontecorvo, C., Ajello, A., & Zucchermaglio, C. (2005). *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rodrigues, D. (2000). Paradigma da educação inclusiva – reflexão sobre uma agenda possível. *Inclusão*, 1, 7-13.
- Rodrigues, D. (2006). *Investigação em educação inclusiva*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

- Tomlinson, A. C., & Allan, S. D. (2002). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tuckman, W. (2002). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbengkian.