



CATÓLICA
UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA | PORTO

**CONCEÇÃO DE ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO COLETIVO
DE VIOLINO NUMA SALA DE AULA DIFERENCIADA**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação -Música

por

Ana Cristina Fernandes Mikus

Faculdade de Educação e Psicologia

Escola das Artes

Porto,

julho de 2012



CATÓLICA
UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA | PORTO

**CONCEÇÃO DE ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO COLETIVO
DE VIOLINO NUMA SALA DE AULA DIFERENCIADA**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação-Música

Por **Ana Cristina Fernandes Mikus**

Sob a orientação da Doutora Luísa Orvalho

Faculdade de Educação e Psicologia

Escola das Artes

Porto, julho de 2012

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus filhos.

Dedico, também, ao meu marido.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer especialmente à minha professora e orientadora, Doutora Luísa Orvalho, pelo incentivo e apoio que sempre me deu, pelas referências bibliográficas fornecidas, e ainda pela dedicação demonstrada, comprometimento e perseverança que teve comigo para que eu realizasse esta investigação.

Agradeço também a todos os meus colegas do Centro de Cultura Musical que participaram comigo nos grupos de discussão a propósito da realização desta pesquisa.

RESUMO

Este trabalho, intitulado “Conceção de estratégias para o ensino coletivo de violino numa sala de aula diferenciada”, é uma investigação de natureza qualitativa, assente numa estratégia metodológica de Investigação-Ação (I-A), realizada em dois ciclos de investigação, com a duração de três meses cada um.

Com este estudo pretendeu-se aprofundar os conhecimentos sobre o ensino diferenciado e a sua aplicação no ensino vocacional de música - ensino coletivo de instrumento (violino).

Esta pesquisa foi realizada no Centro de Cultura Musical (CCM), com quatro alunos do 2º grau, do ensino articulado de violino, em que se utilizou como técnicas de recolha de dados, entre outras, a observação direta e participante, as notas de campo registadas num diário de bordo, os questionários e os portefólios dos alunos.

A análise e interpretação dos dados foram feitas através da análise de conteúdos de todos estes registos. Considera-se que o objetivo desta pesquisa foi atingido e os resultados confirmaram a tese de que os alunos aprendem mais com estratégias de ensino diferenciado, numa sala de ensino coletivo de instrumento.

ABSTRACT

This work, entitled "Conception strategies for collective violin teaching in a differentiated classroom," is a qualitative research, based on a methodological approach Research-Action, held in two rounds of research, with the duration of three months each.

It was intended to deepen the knowledge about differentiated instruction and its application in vocational education of music – collective instrument teaching (violin).

This research was performed at the Center of Musical Culture (CCM), with four 2nd grade violin students. The techniques used for gathering data were, among others, direct and participating observation, field notes recorded in a logbook, the questionnaires and student portfolios.

Analysis and interpretation of data was done by analyzing the content of all these records. The aim of this research has been attained and these results confirmed the theory that students learn more with differentiated teaching strategies in collective instrument teaching.

SIGLÁRIO

ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida

ARTAVE – Escola Profissional Artística do Vale do Ave

CBM – Curso Básico de Música

CCM – Centro de Cultura Musical

DeSeCo – Definition and Selection of Competencies

DGIDC – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

ECD – Estatuto da Carreira Docente

EF 2020 – Programa Educação e Formação 2020

ETCG - Education and Training Coordination Group

GETAP – Gabinete de Educação, Tecnológica, Artística e Profissional

I - A – Investigação – Ação

INA – Instituto Nun'Alvares

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PISA – Programme for International Student Assessment

TPC – Trabalho para casa

UE – União Europeia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA.....	II
AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	IV
ABSTRACT.....	V
SIGLÁRIO	VI
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I - ESTADO DA ARTE.....	4
Capítulo 1 - A democratização do ensino e a mudança de paradigma	4
1.1 SITUAÇÃO ATUAL	11
1.2 A ESCOLA DO SÉC. XXI AO SERVIÇO DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO.....	12
Capítulo 2 - Cultura Profissional Docente.....	15
2.1 O CONCEITO DE CULTURA PROFISSIONAL DOCENTE.....	15
2.2 AS COMPETÊNCIAS DESEJÁVEIS DOS INDIVÍDUOS NA SOCIEDADE ATUAL.....	19
2.3 AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR COMO PROFISSIONAL DO ENSINO	20
Capítulo 3 - Identidade e desenvolvimento profissional docente	25
3.1 OS NOVOS PAPÉIS E FUNÇÕES DOS EDUCADORES E PROFESSORES	26
3.2 METODOLOGIA PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL: A I-A.....	28
Capítulo 4 - Teorias contemporâneas da educação, do ensino, da aprendizagem e da avaliação	30
4.1 MODELOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM	30
4.2 PARADIGMAS E GERAÇÕES DE AVALIAÇÃO.....	31
Capítulo 5 - Diferenciação pedagógica.....	34
5.1 CARACTERÍSTICAS DO ENSINO DIFERENCIADO	35
5.2 CULTURA PROFISSIONAL DOCENTE E ENSINO DIFERENCIADO	37
5.3 ARGUMENTAÇÃO PARA O USO DE PRÁTICA DE ENSINO DIFERENCIADO.....	37
5.4 COMO DIFERENCIAR ALUNOS MUITO CAPACITADOS	38
5.5 COMO DIFERENCIAR ALUNOS COM DIFICULDADES.....	39
5.6 COMO PASSAR DE UM ENSINO DE “TAMANHO ÚNICO” PARA O ENSINO DIFERENCIADO?.....	40

Capítulo 6 – Práticas e técnicas de diferenciação pedagógica	41
6.1 AS VANTAGENS DE PRATICAR A PEDAGOGIA DIFERENCIADA EM GRUPOS DE APRENDIZAGEM EFICAZES	42
6.2 ESTRATÉGIAS PARA GERIR UMA TURMA DIFERENCIADA	43
6.3 TÉCNICAS DE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA	44
Capítulo 7 - O ensino de instrumento: individual “vs” coletivo	48
7.1 O ENSINO GENÉRICO DA MÚSICA EM PORTUGAL.....	49
7.2 O ENSINO VOCACIONAL DA MÚSICA EM PORTUGAL.....	50
7.3 COMO SURTIU O ENSINO DE INSTRUMENTO EM GRUPO?	51
PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO.....	53
Capítulo 1- Quadro metodológico	53
1.1 OBJETO DE ESTUDO, DA MOTIVAÇÃO À JUSTIFICAÇÃO DAS OPÇÕES.....	53
1.2 A PROBLEMÁTICA E OS OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO.....	54
1.3 AS QUESTÕES DA INVESTIGAÇÃO.....	55
Capítulo 2 – Metodologia da investigação	55
2.1 A ABORDAGEM E A ESTRATÉGIA METODOLÓGICAS.....	55
2.2 O CENÁRIO INVESTIGATIVO: CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E PARTICIPANTES	58
2.3 O TRABALHO DE CAMPO: PROCEDIMENTO DE RECOLHA DE DADOS.....	59
2.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	61
Capítulo 3 – Resultados.....	62
3.1 O PERCURSO INVESTIGATIVO: CICLOS DE I - A.....	62
3.2 TÉCNICAS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	74
3.3 RESPOSTAS ÀS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	80
3.4 CRITÉRIOS DE VALIDADE E AFERIÇÃO DA QUALIDADE DO ESTUDO	84
3.5. REFLEXÃO GERAL SOBRE O CAMINHO PERCORRIDO E OS RESULTADOS OBTIDOS	85
Capítulo 4 - Conclusão	86
4.1. CONCLUSÃO GERAL.....	86
4.2. RECOMENDAÇÃO PARA FUTUROS ESTUDOS	87
Bibliografia	89
ANEXOS.....	97
ANEXO 1 – EXCERTO DO DIÁRIO DE BORDO DA INVESTIGADORA	97
ANEXO 2 – EXCERTO DO DIÁRIO DO ALUNO	98
ANEXO 3 – MODELO DE INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL DE APRENDIZAGEM.....	99

ANEXO 4 – MODELO DA AUTORIZAÇÃO DOS PAIS PARA REALIZAÇÃO DE INQUÉRITO AOS ALUNOS .	100
ANEXO 5 – DVORAK, TEMA DA SINFONIA DO NOVO MUNDO (PEÇA DE MAIOR DIFICULDADE)	101
ANEXO 6 – TRADICIONAL COREANA, ARIRANG (PEÇA DE MENOR DIFICULDADE).....	102

Relação de Figuras

FIGURA 1 – COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR/FORMADOR DO FUTURO.....	22
FIGURA 2 – O PERFIL DO PROFESSOR DO ENSINO PROFISSIONAL.....	23
FIGURA 3 – AS QUATRO GERAÇÕES DA AVALIAÇÃO	33
FIGURA 4 – ESPIRAL DOS CICLOS DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	57
FIGURA 5 – ESPIRAL DE CICLOS DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	58

Relação de Quadros

QUADRO 1: PROCEDIMENTOS E CALENDARIZAÇÃO DO 1º CICLO	60
QUADRO 2: PROCEDIMENTOS/ CALENDARIZAÇÃO DO 2º CICLO	61
QUADRO 3 : 1º CICLO DE INVESTIGAÇÃO- AÇÃO DE 5 DE SETEMBRO A 15 DE DEZEMBRO DE 2011	64
QUADRO 4: 2º CICLO DE INVESTIGAÇÃO – AÇÃO DE 16 DE DEZEMBRO A 19 DE MARÇO DE 2012	66
QUADRO 5 – EXEMPLO DE UMA PLANIFICAÇÃO DE AULA DE ENSINO COLETIVO DE VIOLINO	69
QUADRO 6: EXEMPLO DE CATEGORIZAÇÃO DE REGISTOS DO DIÁRIO DE BORDO – 1º CICLO	75
QUADRO 7: EXEMPLO DE CATEGORIZAÇÃO DE REGISTOS DO DIÁRIO DE BORDO – 2º CICLO	77

INTRODUÇÃO

Com esta pesquisa pretende-se saber como se pode promover a equidade nas aulas de ensino coletivo de instrumento, através da aplicação de diferenciação pedagógica. Esse é a problemática central que orienta esta investigação. Responder às questões de investigação: quando se faz diferenciação pedagógica todos os alunos aprenderam mais? O ensino diferenciado ajuda os alunos a maximizar as suas capacidades de aprendizagem e talentos? O potencial de cada aluno, e de todos os alunos, é melhor atingido quando se estabelece um trabalho colaborativo entre alunos de níveis de desempenho diferentes? Os resultados que os alunos obtêm são melhores quando se usa o ensino diferenciado em vez do tradicional? Quais são os principais constrangimentos na aplicação de estratégias de ensino diferenciado numa sala de aula de ensino coletivo de instrumento? E como os podemos superar? é o que não sabemos e queremos saber.

O objeto de estudo desta investigação é o ensino diferenciado em aulas de ensino do violino em grupo. As motivações que justificam a escolha desta temática prendem-se com o fato de a investigadora perceber que cada vez mais os alunos que estão em grupo são diferentes, aprendem de forma diferente e por isso é necessário ensinar-lhes de forma diferente. A finalidade desta investigação é contribuir para melhorar os processos e os resultados de aprendizagem musical. Este estudo foi realizado no Centro de Cultura Musical (CCM), conservatório de música regional, situado em Vila Nova de Famalicão, com um grupo de quatro alunos, com a idade de onze anos e que frequentam o sexto ano de escolaridade, e o 2º grau, do curso Básico de Música, na disciplina de violino, em regime articulado

A estrutura do roteiro deste trabalho investigativo é constituída por duas partes: **Estado da Arte** e o **Enquadramento Empírico**. Na **Parte I**, intitulada Estado da Arte, apresenta-se a fundamentação teórica e o enquadramento concetual que sustenta o estudo empírico. No primeiro capítulo, “A democratização do ensino e a mudança de paradigma”, evidencia-se que a modernização das sociedades trouxe como elemento primordial a liberdade para aprender e a noção de democratização baseada na ideia de igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso. Na era globalizante em que vivemos os desafios colocados aos cidadãos tornam-se cada vez mais complexos e por isso o Conselho Europeu chamou a atenção dos estados

membros para a urgência de dotar todos os cidadãos europeus de novas competências. No segundo capítulo aborda-se o conceito de cultura profissional docente e as competências do professor, enquanto profissional de ensino, face aos novos papéis e funções que desempenha, nomeadamente nas escolas de música. Ainda, nesta primeira parte, uma abordagem às teorias da educação, da aprendizagem e da avaliação é feita para se perceber a influência que cada uma delas teve, e tem, nos modelos de ensino e nas práticas pedagógicas. Os capítulos seguintes tratam do ensino diferenciado, das suas características, vantagens, estratégias e técnicas para a sua operacionalização na sala de aula. Neste novo enquadramento de cultura profissional docente evidencia-se a dimensão investigativa e a reflexão crítica do professor sobre as práticas que o faz sentir a necessidade de praticar o ensino diferenciado. A revisão da bibliografia termina com um breve resumo sobre a história do ensino genérico e vocacional em Portugal e sobre como surgiu o ensino do instrumento em grupo.

Na **Parte II**, intitulada Enquadramento Empírico, apresenta-se, no capítulo 1, o quadro e processo metodológicos em que se descreve a problemática, o objeto, os objetivos do estudo e as questões da investigação. No capítulo 2, justifica-se a abordagem metodológica qualitativa utilizada, o desenho do estudo, as razões da opção pela estratégia de Investigação - Ação (I-A), descreve-se o cenário investigativo e caracterizam-se os participantes envolvidos na pesquisa, o plano e o cronograma de ação que foi estabelecido para o trabalho de campo, de setembro de 2011 a março de 2012, e as técnicas e instrumentos utilizados na recolha de dados. No capítulo 3, faz-se a reflexão geral sobre o caminho percorrido e os resultados obtidos depois de se fazer primeiro a apresentação do percurso investigativo relativo aos ciclos de I-A e de explicar detalhadamente as quatro fases: planificação, ação, observação e reflexão de cada ciclo. As respostas às cinco questões da investigação resultaram da análise e interpretação feita com base nos dados recolhidos, através dos múltiplos e diversificados instrumentos e mobilizando o quadro teórico de referência, da Parte I. No capítulo 4, como principal **Conclusão** deste estudo, podemos enunciar que ao serem aplicadas estratégias diferenciadas, numa sala de aula heterogénea de ensino coletivo de instrumento (violino), os alunos aprenderam mais explorando ao máximo as suas capacidades. Termina-se com as **Recomendações para futuros estudos** onde se afirma que não se pode fechar mais os olhos à diversidade que as

transformações sociais e culturais transportam para dentro da sala de aula e que para isso é necessário que os professores de música continuem a investigar e avaliar o desenvolvimento curricular do ensino coletivo de instrumento. Considera-se, assim, que os objetivos traçados para esta pesquisa foram largamente alcançados.

PARTE I - ESTADO DA ARTE

Esta contextualização destina-se a fazer o enquadramento concetual, teórico, político e social da problemática que se pretende investigar para melhor a compreender, analisar e se possível encontrar soluções e ou intervenções mais ajustadas para a sua superação. A função da revisão da literatura é fornecer elementos indispensáveis à seleção do contexto teórico do problema assim como da inserção do projeto numa linha de investigação específica. Implica o desenvolvimento de uma estrutura concetual específica, a partir da qual o objeto de estudo é definido e o problema e as questões da pesquisa são formulados. A revisão da bibliografia destina-se igualmente a fundamentar a avaliação de opções metodológicas alternativas, nomeadamente no que se refere às estratégias de investigação, ponderando eventuais vantagens e limitações das diferentes opções.

Capítulo 1 - A democratização do ensino e a mudança de paradigma

A universalização do direito à educação constitui uma das concretizações mais significativas resultantes da modernização das sociedades, sendo hoje, a liberdade para aprender, um elemento fundamental na concretização dos direitos cívicos e políticos.

Deve datar do pós-guerra, dos anos 50, a emergência do tema do fracasso escolar como problema social (Isambert-Jamati, 1985 cit. in Perrenoud, 2000). Antigamente as desigualdades na educação não eram chocantes, pelo contrário, permanecia a ideia, amplamente alargada, de que não é bom que o povo seja instruído de mais (Lelièvre, 1990). Como afirma Richelieu no seu testamento político “assim como um corpo que tivesse olhos por toda parte seria monstruoso, um estado também o seria, se todos seus súbditos fossem instruídos”(Lelièvre, 1990, cit. in Perrenoud, 2000, p. 29)

Esta ideia de ser instruído é uma ideia ainda muito moderna. Por muito tempo temeu-se, e ainda se teme, que o conhecimento pode trazer revoltas e ameace os

poderes e privilégios de quem os tem. No início do séc. XX e até aos anos trinta, o recrutamento inicial de professores para as escolas foi determinado pela pertença a uma classe social. Estabelecia-se uma hierarquia social e cultural com normas e avaliações diferentes. Desde que foi feita uma tomada de consciência do peso do êxito e dos diplomas e da injustiça que isso traria para toda uma geração, percebeu-se a desigualdade existente nos resultados escolares. No entanto, não basta que alguns se revoltam com esta desigualdade, mas pelo contrário, é preciso que os pais, os professores e a classe política tomem consciência disso. Ninguém pode ignorar que as taxas de reprovação, de abandono escolar e a orientação no início do ensino médio variam muito em função da classe social. É imperioso que exista um número suficiente de pessoas que pense que a desigualdade e o fracasso não são fatalidades (Creseas, cit. in Perreoud, 2000). É preciso que uma parte da sociedade compartilhe a ideia de que o fracasso e as desigualdades dependem das estruturas, dos programas e das pedagogias usadas pelos professores. O Cantão de Genebra, por exemplo, adotou, em 1997, uma lei sobre a instrução pública que previa que a “escola deve, desde os primeiros ciclos, tender a corrigir as desigualdades de êxito escolar” (Perrenoud, 2000, p. 32).

Quando a revolução francesa, no séc. XVIII, afirmava o direito de todos à instrução, ninguém imaginava dar a todos a mesma instrução, as mesmas oportunidades. A ideia de que o défice de instrução pública é chocante é muito recente, por isso é necessário que na sociedade se operem movimentos sociais e que as forças políticas digam que esta desigualdade não é tolerável.

“A democratização do ensino situa-se, geralmente, na confluência de ideologias generosas e de políticas realistas” (Perrenoud, Hutmacher, cit. in Perrenoud, 2000, p.32). Segundo Perrenoud (1978), distinguem-se três etapas no processo de democratização do ensino: na primeira etapa procurou-se facilitar o acesso aos estudos descentralizando os estabelecimentos e oferecendo ajuda financeira; na segunda etapa, fizeram-se reformas no ensino médio, por exemplo o “collège” na França é uma prova disso; na terceira etapa, tomou-se consciência da necessidade de se voltarem para a desigualdade no próprio processo de ensino.

Em Portugal, houve uma profunda degradação do ensino público e o decréscimo evidente das capacidades e competências dos alunos em formação levou a uma profunda transformação da estrutura de qualificações da sociedade portuguesa.

Estas transformações iniciaram-se há cerca de 35 anos e as duas últimas décadas trouxeram para o debate público expressões como a democratização, massificação, desqualificação dos diplomas ou liberdade de educação. Identificam-se em Portugal dois grandes períodos: o primeiro durante a 1ª República, constituído pelos debates entre os adeptos da Escola Nova (Faria de Vasconcelos, Adolfo Lima, António Sérgio, César Porto, entre outros) e uma parte dos pedagogos republicanos (entre eles João de Barros), que mais tarde progrediu para a polémica acerca da Escola Única. De um lado os pedagogos republicanos defendiam que a escola tinha a função de produzir cidadãos esclarecidos e alfabetizados e pretendiam expandir a educação Básica a toda a população. Do outro lado o grupo de pedagogos e políticos adeptos do movimento Escola Nova que defendiam que democratizar a escola não significava apenas alfabetizar e socializar politicamente toda a população mas sim transformá-la num espaço democrático promovendo a autonomia cívica, intelectual e social. O segundo período que surgiu na fase final do longo regime salazarista, despoletado em 1971, pelo início da discussão pública da Reforma Veiga Simão, que se prolongou com intensidade variada até à aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro).

Após a II Guerra Mundial os objetivos das políticas de democratização eram baseadas na igualdade de sucesso e a universalização do ensino básico induziu um forte crescimento do secundário dando origem a um intenso debate político sobre o papel da educação no desenvolvimento económico e social. A própria sociologia repensou as funções da escola, questionando a noção de democratização baseada na ideia de igualdade de oportunidades. As problemáticas sociológicas passam a centrar-se sobre os efeitos da universalização, em particular sobre as desigualdades sociais no acesso à educação. Um dos aspetos mais significativos deste processo diz respeito ao debate em torno do que se tornou comum designar, a partir dos anos 60, por massificação, normalmente associado ao decréscimo do nível educativo. Esta tendência já tinha aliás sido antecipada por Pierre Bourdieu, em 1966.

Entre os anos 50 e 70 houve um crescimento em todo o universo industrializado das taxas de escolarização e de crescimento económico mesmo que a pesquisa posterior tenha demonstrado uma fraca associação entre ambas (Bowles e Gintis, 1981). O abrandamento do crescimento económico virá mais tarde a contribuir para uma desigualdade entre a procura crescente da educação e o

abrandamento da diminuição das oportunidades e desvalorização dos diplomas (Boudon, 1973). O “desencanto” constitui o sintoma mais visível da profunda transformação dos sistemas educativos resultante da sua universalização/massificação. As dificuldades centram-se em gerir sistemas educativos cada vez maiores e mais dispendiosos. Depois as dificuldades para gerir pedagogicamente massas de alunos socialmente e culturalmente heterogêneos. Como assinala Augusto Santos Silva (2002), isto representa um dos problemas que mais marca a escola de massas, já que constitui uma permanente fonte de conflito. Por último tem-se observado a transformação das atitudes face à escola de diversos grupos escolares. Constituem-se associações de pais, mas também grupos de interesses que procuram influenciar o sistema educativo no sentido da sua privatização.

No caso português o debate sobre a democratização do ensino foi abafado durante várias décadas, enquanto durou o Estado Novo fortemente retrógrado em termos educativos. A discussão pública da reforma do sistema de ensino surgiu com a chamada “primavera marcelista”, impulsionado por Veiga Simão, a partir de 1971. Este grande intervalo no tempo foi marcado por transformações culturais e políticas e pelo contexto político não democrático que fez uma ligação entre a democratização do ensino e a democratização política.

O projeto Mediterrâneo promovido pela OCDE, em que participou Portugal, contribuiu para quebrar o imobilismo educativo do período seguinte à II Guerra Mundial marcado pela repressão política. A reforma do ensino, na década de 70, foi implementada por Veiga Simão, culminando com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986. Não foi um debate uniforme em torno da questão da democratização, centrou-se na desigualdade de acesso ao ensino, a gestão democrática, o insucesso e o abandono escolares, os exames nacionais no ensino secundário, as propinas no ensino superior, entre outros. Tem relevância identificar as desigualdades sociais presentes na escola em todos os níveis de ensino. Isto mostra como é remetido para a escola a influência nas transformações sociais. O processo de alfabetização tem sido lento havendo resistência de algumas camadas da população. No entanto, a descida de 75%, em 1911, para 12,5%, em 2001, de pessoas não instruídas significa que em Portugal conseguimos realizar as metas de universalização da escolaridade básica fixada em 1836, quando já tinham sido

completadas por uma parte significativa dos países europeus até ao início do séc. XX. Depois da reforma de Veiga Simão que alargou a escolaridade para oito anos, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986 (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), a escolaridade passou a ser obrigatória para todos os jovens até aos quinze anos de idade (9 anos de escolaridade). Os alunos foram sendo progressivamente abrangidos por esta determinação, a partir do ano letivo de 1987-1988. A Lei nº 85/2009, de 27 de Agosto, estabeleceu a escolaridade obrigatória até aos 18 anos de idade, aplicável aos alunos que se matricularam no ano letivo de 2009/2010, no 7º ano de escolaridade, o que significa que, no ano letivo 2012/2013, o 10º ano já pertencerá à escolaridade obrigatória.

Em 1976 deu-se a unificação do ensino liceal e ensino técnico-profissional, o que se traduziu na licealização e num maior crescimento do ensino secundário. Em 1983, José Augusto Seabra, Ministro da Educação escolheu como medida emblemática o relançamento do ensino Técnico-Profissional, com base nas recomendações da OCDE. Para apoiar o acompanhamento deste ensino criou uma estrutura operacional descentralizada, assente em cinco comissões regionais: Norte, Centro, Lisboa, Alentejo e Algarve. Era garantido o acesso ao ensino superior dos diplomados dos cursos técnico-profissionais, de três anos de duração, pós 9ºano, cujos planos de formação eram compostos por uma componente de formação geral, formação específica e formação técnico profissional. A par destes foram criados também cursos profissionais de um ano de duração seguido de seis meses de estágio complementar em empresas. No início este ensino foi considerado uma experiência pedagógica, com 42 turmas, em 42 escolas, no entanto em 1985/86, o número de turmas elevou-se para 435 e o número de escolas para 135. Depois da avaliação feita aos cursos, verificou-se que estes não respondiam às novas exigências de qualificação de técnicos intermédios que Portugal e, a economia Europeia precisavam, pelo que em outubro de 1989 foram criadas as escolas profissionais, e em especial as escolas profissionais de música, no âmbito da iniciativa conjunta do Ministério da Educação (ME) e do Ministério de Emprego e Segurança Social, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento cultural, artístico, social e económico das regiões. A tutela destas escolas, ficou a cargo de um novo serviço central do ME, o Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (GETAP). Esta nova Direcção-Geral, com sede no Porto, teve como seu primeiro Director Geral, durante

os três primeiros anos, Joaquim Azevedo, atualmente Presidente do Centro Regional do Porto, da Universidade Católica Portuguesa. Com a publicação da nova LBSE, de 1986, e a insuficiência de respostas dos subsistemas existentes, as escolas profissionais representaram uma inovação ao nível da responsabilidade partilhada entre o Estado e a Sociedade Civil que muito contribuíram para a realização pessoal e não só profissional dos jovens portugueses. A integração da escola na região, sendo um propósito das escolas profissionais, foi assumida como tarefa prioritária. Estas escolas têm o apoio de diversos atores, empresas, sindicatos, cooperativas, associações socioprofissionais, entidades públicas e privadas, Ministério da Educação e ainda das autarquias.

A possibilidade de desenvolver um projecto autónomo foi fulcral para o sucesso das Escolas Profissionais de música. A tríade curricular: área sócio-cultural, área científica e área técnica/tecnológica /artística continha o germén que possibilitou um desenvolvimento curricular progressivamente ajustado às circunstâncias.

Por seu lado, a formação em contexto de trabalho (FCT), tal como foi entendida por estas escolas, permitiu estabelecer a diferença em definitivo relativamente ao ensino das escolas públicas e dos Conservatórios de Música. A formação em contexto de trabalho é, do ponto de vista curricular, uma complexa e harmoniosa teia na qual os conhecimentos teóricos, teórico-práticos e práticos ultrapassam o palco usual do letivo/não letivo e do curricular/extra-curricular. A vivência prática, a criação musical e o academismo são companhias indispensáveis e caminham lado a lado desde que o jovem aluno ingressa na escola profissional.

As Escolas Profissionais de Música souberam, em boa hora, romper com preconceitos e tabus instalados no ensino musical tradicional. Um dos contributos mais importantes e inovadores destas escolas relaciona-se com a aprendizagem em grupo. Diz a tradição que o individual deve prevalecer sobre o colectivo e que a aprendizagem em grupo apenas se justifica após uma longa e cuidada preparação solitária. Estas escolas, sem descorarem a preparação individual, proporcionaram aos seus alunos a prática da música como ato coletivo e social desde o início dos estudos.

Em 2001, para assegurar a concretização dos objetivos da Estratégia de Lisboa 2000, como elementos essenciais ao nível da Educação e da Formação, os Ministérios da Educação da UE adotaram o relatório sobre as metas comuns dos sistemas de educação e formação a serem atingidas até 2010. Nessa sequência, em

2002, foi adotado o Programa de Trabalho «Educação e Formação 2010», pelo Conselho de Educação, Juventude e Cultura e pela Comissão Europeia, vindo a representar o quadro de referência, em termos de estratégia, para desenvolver as políticas de educação e formação dos Estados-Membros da União Europeia. Em 2005, o novo ciclo da Estratégia de Lisboa Renovada e para proceder ao apoio, gestão operacional e garantir a implementação do Programa «Educação e Formação 2010», de forma eficiente e integrada, na perspetiva da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), foi criado o Education and Training Coordination Group (ETCG) –, uma vez que os progressos realizados com este programa, indicavam uma melhoria geral dos sistemas de educação e de formação mas as metas não estavam a ser atingidas. Em 12 de Maio de 2009, para aumentar a eficácia da cooperação europeia, o Conselho Europeu definiu um novo quadro estratégico para a cooperação europeia nas áreas de educação e formação, a que se chamou Estratégia Europa 2020 **“EF 2020”**, para o período 2010-2020. Algumas das novas metas estabelecidas para 2020 são:

- Uma média de pelo menos 12,5% de adultos deverá participar na aprendizagem ao longo da vida;
- A percentagem de alunos de 15 anos com fraco aproveitamento em leitura, matemática e ciências, deverá ser inferior a 20%;
 - A percentagem de adultos de 30-40 anos com nível de ensino superior deverá ser de pelo menos 40%;
- A percentagem de alunos que abandonam o ensino e a formação deverá ser inferior a 10%, (em 8/2/2012, era de 28,7%);
- Pelo menos 95% das crianças entre 4 anos e a idade de início do ensino primário obrigatório deverão participar no ensino pré-escolar.

A reforma curricular apresentada em 26 de março de 2012, com a publicação do Decreto - Lei nº 64/2012, infere uma maior autonomia pedagógica e organizativa às escolas e as medidas tomadas visam três aspetos fundamentais:

1. A atualização do currículo, nomeadamente através da redução da dispersão curricular;
2. A melhoria do acompanhamento dos alunos, com uma melhor avaliação e a deteção precoce de dificuldades;

3. O aumento decisivo da autonomia das escolas na gestão do currículo e numa maior liberdade de escolha das ofertas formativas.
4. Para o ensino da Educação Musical, no segundo ciclo do Ensino Básico, o número de blocos foi definido. Tal não acontecia anteriormente pois estava incluído no grupo das expressões que perfazia na sua totalidade seis blocos, de 45 minutos cada, a ser distribuído pela escola, conforme as suas conveniências. No 3º ciclo do Ensino Básico, a passagem da Educação Tecnológica a oferta de escola opcional (ET, que até este ano era obrigatória), pode originar que muitas escolas deixem cair a oferta de música neste ciclo de estudos.

1.1 Situação Atual

Na complexidade das sociedades pós-industriais em que o saber ocupa um lugar crescente, tornou-se difícil dizer que os governos nada fazem contra o fracasso escolar, uma vez que já estamos no séc. XXI, o século do conhecimento e da inovação. A criatividade e a capacidade para aprender a aprender e a inovar contarão tanto ou mais do que certos tipos de conhecimento que rapidamente se tornarão obsoletos. No caso português, assim como em todos os outros países europeus, desde que entraram na comunidade europeia, a Agenda da Educação e da Formação esteve, e está sempre presente nas políticas comuns como bem se evidencia na Estratégia de Lisboa 2010 e na Estratégia Europa 2020. Estas transformações manifestam-se no campo político, cultural e social, tendo influência também no domínio da ciência e da produção do conhecimento científico. É intenção dos governos da UE a formação de novas gerações, dando-lhes mais amplamente acesso aos estudos superiores. Pode-se apesar disso ressaltar a descontinuidade das políticas, a deficiente aposta nos programas de formação inicial e contínua de professores, que sendo os principais agentes de mudança não podem ficar alheios a estas transformações. Neste momento, é comum observar-se, em muitos países desenvolvidos o apoio aos programas de formação e desenvolvimento profissional que vão no sentido das pedagogias diferenciadas para darem respostas eficazes à democratização do ensino. A aprendizagem ao longo da vida deverá tornar-se uma norma. É fundamental explorar

plenamente o potencial de inovação e criatividade dos cidadãos europeus. A vertente educativa do triângulo do conhecimento «investigação – inovação - educação» deve ser reforçada, começando cedo no percurso escolar. As competências e os hábitos de aprendizagem adquiridos na escola são essenciais para desenvolver novas competências para os novos empregos que os jovens irão ocupar mais tarde na vida. Segundo a Comissão das Comunidades Europeias (2007), é necessário adotar uma nova abordagem que proporcione oportunidades adequadas de autorealização e garanta o acesso à educação, ao emprego, aos cuidados de saúde e à proteção social, num contexto de solidariedade, coesão social e sustentabilidade. A comissão considera que o investimento na juventude é prioritário. O desafio da UE consiste em reforçar a reforma dos sistemas escolares, garantindo um acesso mais fácil e maiores oportunidades, para que cada jovem se torne um participante ativo na nova economia do conhecimento; os Estados-Membros são responsáveis pela organização e pelo conteúdo dos sistemas de ensino e de formação; uma vantagem da inserção na UE é facilitar o intercâmbio de informações e boas práticas nas questões relacionadas com a escola. Esta cooperação dos Estados Membros tem-se baseado igualmente na experiência adquirida nos últimos 20 anos, no âmbito do programa «Aprendizagem ao Longo da Vida» e dos programas anteriores.

1.2 A escola do séc. XXI ao serviço da democratização do ensino

Nesta era global os desafios colocados aos cidadãos tornam-se cada vez mais complexos. São exigidas novas competências e responsabilidades ao indivíduo, como bem recomenda o “portefólio desejável “ de competências da educação para a globalização. O Conselho Europeu chamou a atenção para a necessidade de dotar os cidadãos de «novas competências para novos empregos» e de aumentar o nível geral das competências, oferecendo e incentivando um ensino para desenvolver aptidões e competências de maior qualidade. Para adquirir competências, os alunos precisam de «aprender a aprender», desde os primeiros anos de escolaridade, ou seja, aprender a refletir de forma crítica sobre os objetivos da aprendizagem. As competências essenciais, são particularmente necessárias à realização e ao desenvolvimento pessoal, à inclusão social, ao exercício da cidadania ativa e na procura de emprego.

São também um importante fator na inovação e satisfação dos trabalhadores e para a qualidade do trabalho (recomendação 2006/962/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de dezembro de 2006, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida). As competências essenciais devem estar adquiridas pelos jovens quando concluem a escolaridade obrigatória, preparando-os para a vida adulta e ativa e por adultos, ao longo das suas vidas, através de um processo de desenvolvimento e atualização de competências. As oito competências essenciais são:

- Comunicação na língua materna, (escutar, falar, ler, e escrever), ou seja interagir linguisticamente de forma correta e criativa em todos os contextos da vida social e cultural;
- Comunicação em línguas estrangeiras, que envolve a mediação e a compreensão intercultural;
- Competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia. A competência matemática é a capacidade de desenvolver e aplicar um raciocínio matemático na resolução de diversos problemas da vida quotidiana. As competências básicas em ciências e tecnologia referem-se ao domínio, uso e aplicação de conhecimentos e metodologias que explicam o mundo natural;
- Competência digital, que envolve a utilização segura e crítica das tecnologias da sociedade da informação;
- Aprender a aprender, que está relacionada com a aprendizagem, a capacidade de iniciar e organizar a sua própria aprendizagem;
- Competências sociais e cívicas. A competência social refere-se às competências pessoais, interpessoais e interculturais, que permitem ao indivíduo participar de forma eficaz e construtiva na vida social e laboral. A competência cívica, permite ao indivíduo uma participação ativa e democrática;
- Espírito de iniciativa e espírito empresarial, que consiste na capacidade de passar das ideias aos atos. Compreende a criatividade, a inovação e a assunção de riscos, bem como a capacidade de planear e gerir projetos para alcançar objetivos;
- Sensibilidade e expressão culturais, que envolve a apreciação da importância da expressão criativa de ideias, das experiências e das emoções.

Estas competências essenciais são todas interdependentes e fornecem um quadro de referências para apoiar os esforços nacionais e europeus no sentido de atingir os objetivos definidos (Recomendação 2006/962/CE).

As competências essenciais faziam parte dos objetivos do programa de trabalho «Educação e Formação 2010». Oferecer a todos os jovens as competências necessárias para a vida é um desafio de equidade. A todos, sem exceção, devem ser criadas condições de equidade e de justiça social para que consigam mostrar e

desenvolver os seus talentos e potencialidades criativas. Os mecanismos de educação e formação, devem permitir uma real igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso. Esta igualdade de oportunidades é um ideal, todos deveriam ter direito à educação e à cultura tendo como principal objectivo a “democratização”. As autarquias deviam criar mecanismos e apoios para incrementar a valorização da escola, enquanto meio de formação integral: social, cultural e profissional, nomeadamente através de ações de formação junto das famílias para que estas assumam a responsabilidade pelo percurso escolar dos seus filhos e educandos. Como esclarece Silva (2003), a relação/interacção entre pais e professores é influenciada pelas barreiras culturais principalmente porque o nível cultural dos pais afeta o modo como lidam com os assuntos escolares dos filhos e o valor que atribuem à escola, enquanto veículo de promoção de uma verdadeira igualdade de oportunidades. A escola para todos confronta-se com uma enorme heterogeneidade social e cultural, o que implica uma outra conceção de organização escolar e do trabalho pedagógico. É preciso encontrar formas de organização das escolas e do trabalho das turmas de modo a que todas as crianças e jovens possam experienciar uma aprendizagem com sucesso. (UNESCO, 1994; Ainscow, 1995). Os mais recentes documentos oficiais já fazem apelo a novas perspetivas visando uma organização escolar inclusiva, com estratégias diferenciadas para o interior de uma sala de aula com o mesmo currículo. As escolas têm que ter uma capacidade permanente de adaptação às mudanças do meio em que estão inseridas e à evolução das necessidades dos alunos, do pessoal, e dos pais. Em muitos países, a inspeção das escolas tem deixado de ter um papel de controlo, para passar a ter uma função de apoio e incentivo à realização de melhorias. Uma autoavaliação cíclica também é eficaz para ajudar as escolas a identificar opções de mudança. Na opinião do Conselho, as escolas devem desenvolver-se enquanto «comunidades de aprendizagem». Para Day (2004, p. 196),

Os professores apaixonados pelo ensino não trabalham isoladamente. Eles fazem parte de uma rede de relacionamentos sociais e interpessoais que constroem a cultura da escola e do departamento e que irá inevitavelmente, afetar o seu trabalho e a sua vida. São cada vez em maior número as escolas que procuram abrir as suas instalações às comunidades locais e desenvolver laços mais estreitos com as empresas locais.

Apesar da convicção de que a escola é para todos, a prática escolar é ainda marcada por medidas pedagógicas compensatórias que existiam nos anos 60. O apoio é visto como algo de complementar, como um extra para remediar, dado fora da sala de aula e não como uma discriminação positiva que cada aluno/a tem direito.

Capítulo 2 - Cultura Profissional Docente

Neste capítulo caracteriza-se a cultura e a profissionalidade dos professores, segundo as lentes dos investigadores Caria (2000), Telmo H. (2007), Hargreaves (1998) e Nóvoa (2007), por referência às relações de poder que são desenvolvidas, por este grupo, face às políticas educativas de democratização do ensino desenvolvidas em Portugal, desde o final da década de 80. Esta década foi marcada por grandes reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares, principalmente no currículo. Nos anos 90, privilegiou-se a organização e administração escolar. No final do século XX, a OCDE nomeadamente a partir de 1997, desenvolveu o Programme for International Student Assessment (PISA) com grande impacto em todo o mundo. Estes estudos comparados alertaram para o problema das aprendizagens e especialmente para as questões relacionadas com a profissão docente, pondo em causa a ideia de um modelo escolar único, (*The one best system*), segundo a expressão de David Tyack.

2.1 O conceito de cultura profissional docente

O conceito engloba dois tipos de fenómenos sociais, a maneira como as pessoas vivem as instituições sociais nas sociedades capitalistas pós - industriais e como se desenvolve a reflexividade nas sociedades modernas.

Estes fenómenos identificam-se com a relação entre o papel institucional assumido pelos grupos sociais e os processos coletivos de construção da identidade na sociedade atual que permite que a nossa atenção recaia sobre os processos e os problemas políticos ideológicos que fazem parte do dia-a-dia da vida profissional.

A procura do profissionalismo, hoje, é consequência de um cada vez maior esforço regulamentador por parte do estado social para que as políticas económicas, sociais, educativas e ambientais das entidades públicas, privadas ou mistas, sejam capazes de pensar e formatar como problemas institucionais os efeitos sociais que decorrem dos processos atuais de acumulação e desenvolvimento capitalista. (Caria, 2000, p. 5).

O conceito de cultura profissional permite perceber com maior detalhe a nova configuração do trabalho intelectual. Trata-se de uma sociedade que, segundo Anthony Giddens (1992), se torna cada vez mais dependente dos especialistas e profissionais que, usando o conhecimento científico na ação social, promovem e permitem a difusão de uma reflexividade social de modo regular e sistemático. Assim as questões relacionadas com a profissão docente e os temas da reflexão e intervenção no campo, são uma das grandes prioridades das políticas nacionais. O papel do professor nos últimos anos tem vindo a ganhar grande importância, como elemento insubstituível na promoção de melhores aprendizagens, de maior qualidade e com novas metodologias de ensino, face aos desafios da diversidade dos públicos-alvo que frequentam a escola. Vários estudos têm vindo a ser feitos por investigadores das áreas disciplinares, das ciências da educação e das didáticas, produzindo textos onde se introduz o novo conceito de professor reflexivo. Por outro lado, grandes organizações internacionais como a OCDE, a UNESCO e a UE, colocaram no terreno especialistas internacionais que funcionando como consultores difundem, a nível mundial, práticas discursivas legitimadas por dados comparados e redes internacionais. Como preveniu David Labaree (cit. in. Nóvoa, 2007), os discursos sobre a profissionalização dos professores são uma estratégia dos especialistas, sobretudo dos formadores de professores e dos investigadores em educação, para melhorar o seu estatuto e o seu prestígio no seio da universidade.

Segundo Nóvoa (2007), esta grande visibilidade social que prestigia os professores, provoca controlos estatais e científicos trazendo uma desvalorização das suas competências e da sua autonomia profissional. O excesso de discursos esconde uma grande pobreza de práticas principalmente porque não foram os professores os principais autores destes discursos.

Não conseguiremos evitar a “pobreza das práticas” se não tivermos políticas que reforcem os professores e os seus campos de atuação, que valorizem as culturas, que não transformem os professores numa profissão dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela “indústria do ensino”. (Nóvoa, 2007, p. 5)

A reconfiguração do profissionalismo permite-nos evidenciar a autonomia simbólica-ideológica e a autonomia político-organizacional do trabalho profissional em situação de ação, usando recursos num ritmo próprio, diagnosticar problemas institucionais e avaliar os resultados do seu trabalho. Não haverá transformações se a “comunidade dos formadores de professores” não se virar mais para si própria refletindo coletivamente sobre o seu trabalho, se as propostas não forem construídas dentro da profissão a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho mobilizando conhecimentos, vontades e competências. Deveria haver neste processo de formação, responsabilidade, compromisso, persistência profissional para responder às necessidades dos alunos, compromisso social e vontade de mudança.

Segundo Hargreaves (1998), a colaboração promove o desenvolvimento profissional dos indivíduos nela envolvidos, podendo proporcionar momentos de aprendizagem mútua e potenciar reflexões individuais. Esta colaboração surge nos grupos de educadores que constituem as *comunidades de prática*, tendo em vista “a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e a aprendizagem e se elaboram perspetivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos” (Nóvoa, 2007, p. 7). Ainda de acordo com Hargreaves (1998), a colaboração e a colegialidade, ocupam um lugar central no paradigma de mudança, uma vez que permitem aos professores aprender uns com os outros numa partilha de saberes e ampliar o conjunto das suas competências, fomentando o desenvolvimento profissional e organizacional.

A colaboração enquanto processo efetivo está assente em quatro pilares: negociação, diálogo, mutualidade e confiança. Senão existir negociação quanto aos objetivos de trabalho e a forma como os intervenientes se relacionam, podem surgir momentos de tensão que vão atrapalhar os propósitos de determinado projeto. O diálogo como instrumento de confronto de ideias e construção de novas compreensões deve existir entre os intervenientes para que estes possam participar ativamente em cada projeto. Os papéis diferentes distribuídos a cada participante de um desses projetos colaborativos, não devem funcionar como diferenciação entre

eles mas como partilha de dar e receber algo, ou seja deve existir mutualidade entre todos. O clima de confiança que se manifesta pelo respeito pessoal e profissional valoriza todos os intervenientes fazendo-os sentir elementos do grupo. É desta colaboração que emergem experiências enriquecedoras que contribuem para o desenvolvimento profissional e pessoal.

Segundo Nóvoa (2007), a colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativas ou por decisão superior, mas é através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática que se reforça um sentimento de pertença e de identidade profissional originando processos de mudança.

Devemos dar atenção ao surgimento de algumas dificuldades, nomeadamente a imprevisibilidade relacionada com o carater dinâmico e mutável do processo de colaboração. Pode ser necessário renegociar os papéis inicialmente previsto num projeto sendo necessário que todos os intervenientes estejam preparados para tal. Outra dificuldade prende-se com o facto de os professores terem estatutos diferentes, objetivos pessoais próprios, perceções divergentes e prioridades distintas, trazendo dificuldades de gestão das diferenças de métodos de trabalho. Isto origina tensões que terão que ser geridas por uma negociação assente num diálogo contínuo, fortalecendo a relação de confiança promovendo a igualdade e a mutualidade entre os vários intervenientes. O conformismo que se pode apoderar dos participantes, é outro sentimento que pode pôr em risco o sucesso do processo colaborativo. Estas dificuldades podem ser ultrapassadas através de uma negociação cuidada e um diálogo contínuo.

Por outro lado nada será feito se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. É inútil exigir uma formação de investigação colaborativa se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito, se os normativos legais dificultarem a proximidade entre instituições universitárias e escolas. Segundo o documento da OCDE (2005), já citado anteriormente, *Teachers matter*, chama a atenção para o seguinte: “ O sucesso de qualquer reforma depende do envolvimento ativo dos professores no seu desenvolvimento e concretização. Se não participarem ativamente e não sentirem que a reforma também lhes pertence é praticamente impossível que qualquer mudança venha a ter sucesso”. A existência de uma certa obrigação de formação ao longo da

vida e de um aumento de certificações revela-se por vezes inútil e complicado para o quotidiano do docente, no entanto como defende Nóvoa (2007).

A conceção da Educação Permanente obriga-nos a pensar o contrário, construindo os dispositivos de formação a partir das necessidades das pessoas e da profissão, investindo na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional. (Nóvoa, 2007, p. 9)

O trabalho de formação deve estar próximo da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores. É isto que não temos feito. Quando os professores aprendem mais, os alunos tem melhores resultados (Ann Lieberman, cit. in. Nóvoa, 2007).

2.2 As competências desejáveis dos indivíduos na sociedade atual

Falar de competências pressupõe ter em consideração a sua estrutura interna, ou seja, conhecimentos, capacidades cognitivas, atitudes, emoções, valores, ética, motivação, e um contexto educativo material, institucional e social com o qual o sujeito interage.

A aquisição e desenvolvimento de competências não são limitados ao espaço escolar. Outros ambientes educativos contribuem também para o desenvolvimento de competências, como por exemplo, a família, os media, as organizações culturais e o contexto de trabalho. Nas competências que um indivíduo adquire há umas (as transferíveis) que são mais importantes do que outras. As competências transferíveis revelam-se importantes no desenvolvimento pessoal e coletivo sendo necessárias para que se desenvolva um pensamento complexo capaz de fazer face a um mundo caracterizado pela sua crescente globalização. Este referencial teórico é defendido por Leitão & Alarcão (2006), no projeto DeSeCo. Segundo o projeto DeSeCo (2002) existem três categorias de competências: agir de maneira autónoma para ter capacidade de defender e afirmar os seus direitos, servir-se de ferramentas de maneira interativa e funcionar em grupo socialmente heterogéneos para ter a capacidade de estabelecer boas relações com os outros, cooperar e gerir conflitos.

Estas competências comuns a todos os cidadãos têm particular relevância nos

professores porque eles são responsáveis pela educação e formação dos alunos. Assim, podemos perguntar: quais são as competências que os professores deverão ter e desenvolver tendo em vista a construção de um projeto de formação com um perfil profissional relacionado com a nova definição do papel do professor?

2.3 As competências do professor como profissional do ensino

Uma competência profissional, segundo Le Boterf (1999) é uma combinação de recursos no contexto de uma ação realizada numa situação de trabalho na qual se ressalta o saber-agir. Quer dizer que cada um tem a possibilidade de gerir os seus recursos de profissionalização sem esquecer as exigências da organização. Consiste em saber mobilizar e combinar recursos pessoais (conhecimentos, qualidades, experiências, capacidades cognitivas, recursos emocionais), com os recursos existentes no seu meio (bases de dados, fontes documentais, ...). É portanto um processo de construção individual que articula competência e autonomia profissional.

Esta conceção de competência profissional tem-se alargado a vários domínios da organização social. Perrenoud (2001), define o conceito de competências como “um saber em uso”. A competência não está ligada ao treino para depois produzir respostas ou executar tarefas, mas diz respeito ao processo de ativar recursos. Esta abordagem das competências torna o professor como alguém que consegue gerir situações de aprendizagem complexas e de dar resposta às exigências dos grandes desafios do séc. XXI. O relatório Delors (1996) que contem os quatro pilares para a educação do séc. XXI: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a ser” e “aprender a viver juntos”, que foram apresentados à UNESCO, veio contribuir para a formação integral do indivíduo. Estas dimensões exigem redimensionar a formação científico-tecnológica e artística dos professores. Roldão (2000) e Campos (2002) defendem a recentração do papel do professor no ato de ensinar, ou seja, definem o professor como um profissional de ensino mais independente na gestão da escola e do currículo. Esta profissionalização dos professores exprime a ideia de desenvolvimento profissional e construção contextualizada de competências e de autonomia dos professores. Ele deve gerir contextos de incerteza e produzir conhecimento pedagógico e científico inovador. A construção da profissionalidade e

a aprendizagem ao longo da vida deve contemplar: formação experiência e reflexão, (Alarcão, 1998 & Perrenoud, 2000). Saber analisar as práticas (Altet, 2000), trabalhar em equipa, (Beckers, 2004), escrever sobre a prática profissional (diários, portefólios, narrativas) (Nóvoa & Finger, 1988; Sá-Chaves, 2000), pensar a atividade didática em termos de atividade (Barbier & Durant, 2003), problematizar (Benoit, 2005), investigar (Alarcão, 2001; Estrela, 2003; Esteves, 2002), utilizar as novas tecnologias (Conselho Nacional de Educação, 1998).

Para Roldão (2009), existem quatro características distintas do professor enquanto profissional de ensino: *a função* que consiste em fazer aprender; *o saber* que corresponde ao seu saber específico e sem o qual o professor não poderia exercer a sua atividade; *o poder* sobre o conteúdo do trabalho exercido e *a reflexividade* que consiste em poder questionar-se depois de refletir sobre a função que desempenha.

2.3.1 As competências tradicionais e as competências emergentes do professor eficaz do século XXI

No livro “O professor aprendiz – criar o futuro”¹, tradução e adaptação de Leite, E., & Orvalho, L. (1995), refere-se que a tendência das escolas é evoluir para a substituição das pedagogias discursivas pelas vivenciais, apetrechando-se de recursos diversificados e instrumentos de trabalho atualizados, desencadeando um processo para o desenvolvimento de competências pessoais, fator chave para o desenvolvimento e adaptação à evolução acelerada da sociedade. Um dos elementos mais importantes deste processo é, obviamente o professor. Através do investimento contínuo na formação docente, é possível aprender novas competências, descobrir novas necessidades, equacionar novos problemas e procurar novas respostas.

Assim, como se mostra na Figura 1, o professor do futuro deve possuir competências científicas e técnicas, competências pedagógicas, competências pessoais e experiência do mundo do trabalho (*on-the job experience*), Orvalho, L. et al. , (2008, p.400).

¹ EQUIPA INTERNACIONAL DE PAÍSES PARTICIPANTES DO PROGRAMA PETRA II, Ação II (1995). *O Professor Aprendiz – Criar o futuro*. Porto: DES.



Figura 1 – Competências do professor/formador do futuro
 Fonte: Orvalho, L.(2008) adaptado do livro O Professor Aprendiz (1995)

Segundo Leite & Orvalho as qualidades chave e as competências fundamentais dos professores deverão ser:

- Líderes de aprendizagem e simultaneamente, aprendizes durante toda a vida;
- Promotores de equipas de aprendizagem;
- Líderes de inovação nas escolas e na sociedade;
- Flexíveis e adaptáveis a novas situações;
- Inovadores, empreendedores e capazes de aceitar positivamente a mudança;
- Abertos às necessidades dos alunos e da comunidade;
- Colaboradores e criadores, conjuntamente com colegas e alunos, promotores de um saber transdisciplinar. (Leite, E. & Orvalho, L., 1995, p. 31)

Arends, R., I. (2008) no seu livro "Aprender a ensinar", defende que o professor atual para ser eficaz tem que ter: qualidades pessoais que desenvolvam relações humanas democráticas; competências científicas e técnicas que orientem o seu método pedagógico; competências pedagógicas que lhe permitam usar um repertório diversificado de práticas de ensino capazes de motivar e fazer desenvolver as competências numa sala de aulas com alunos heterogéneos; deve ter uma atitude reflexiva para a resolução de problemas; saber usar o seu conhecimento profissional para favorecer a melhoria contínua da escola.

Com base na perspectiva apresentada por Arends (2008), para o perfil do

professor eficaz, Orvalho, L. (2010a, p.96), considera que o professor eficaz do ensino profissional para o século XXI, conforme se ilustra na Figura 2, deve possuir:

qualidades pessoais, competências científicas e técnicas, competências pedagógicas, experiência do mundo do trabalho, competências sociais e culturais, uma predisposição para ALV, equidade, para garantir o sucesso de todos os alunos, até ao máximo do seu potencial de desenvolvimento cognitivo e justiça social, para garantir a igualdade de condições de acesso a todos os alunos, no cumprimento da directiva assumida no programa educação para todos, “uma escola com qualidade para todos os cidadãos independente das suas diferenças”..

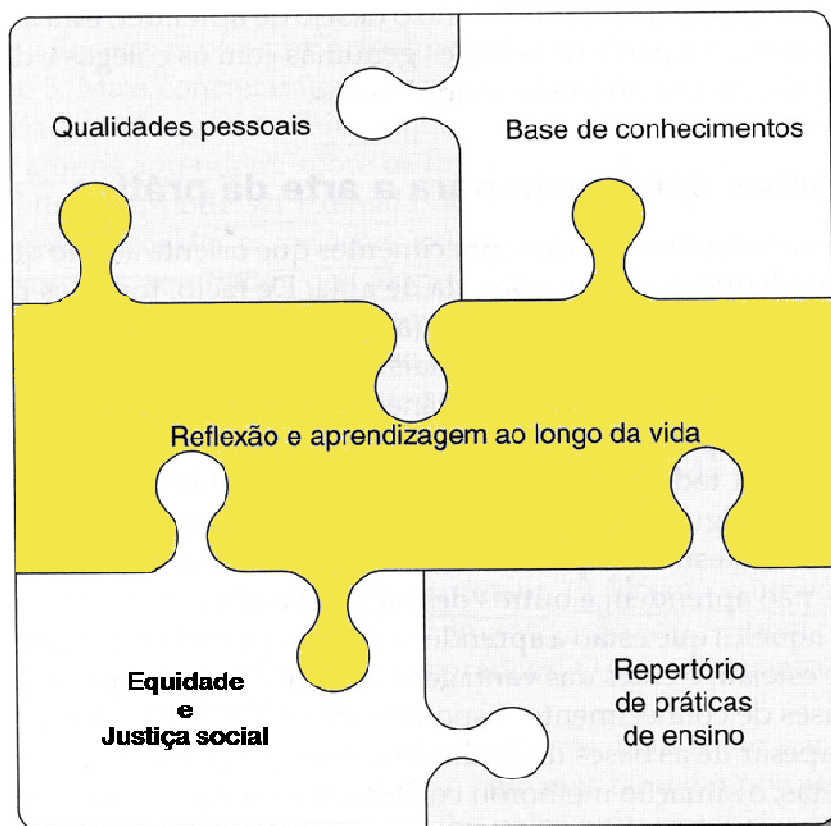


Figura 2 – O perfil do professor do ensino profissional
Fonte: Orvalho, L. (2010), adaptado de Arends (2008)

Para Leite & Orvalho (1995) e de acordo com as realidades enumeradas anteriormente, o professor do séc. XXI deverá ser capaz de: (1) aprender a aprender, (2) avaliar as situações, (3) rever o seu próprio papel, (3) reconhecer os erros e corrigi-los, (4) cooperar com a incerteza, (5) transformar as limitações em recursos, (6) ser flexível, (7) ter consciência das necessidades, (8) saber comunicar, (9) tomar iniciativas, (10) ser inovador, (11) resolver conflitos, (12) cooperar, (13) ser crítico e profissional no seu trabalho, (14) ter em consideração todas as dimensões.

O contributo de Perrenoud (2000), ao enunciar as dez novas competências do professor para ensinar, foi igualmente importante. Dessas competências citam-se e comentam-se as que se consideram ser as mais relevantes para esta dissertação:

1- “Organizar e dirigir situações de aprendizagem” - o professor deve adequar os conteúdos aos objetivos de aprendizagem tendo em consideração o que o aluno já, sabe ou sabe erradamente, e as sequências didáticas devem ser construídas em função do perfil de aprendizagem;

2- “Administrar a progressão das aprendizagens” - é importante ter uma planificação com objetivos a longo prazo, saber avaliar o trabalho dos alunos para melhorar, refletir e tomar decisões de progressão;

3-“Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação” - O professor deve gerir a heterogeneidade, apoiar tanto os alunos com dificuldades como aqueles que precisam de tarefas de enriquecimento e desenvolver a sua interação;

4-“Envolver os alunos na sua aprendizagem” - deve-se incentivar no aluno o desejo de aprender, de intervir e de fazer a sua autoavaliação;

5-“ Informar e envolver os pais”- Os pais devem envolver-se na aprendizagem dos seus filhos participando ativamente em ações da escola e mantendo sempre contacto com os professores;

6- “Enfrentar os deveres e dilemas éticos”- o professor deve ser democrático, justo e desenvolver a equidade;

7- “Administrar a sua formação contínua” - participar em projetos de formação contínua, fazer o balanço das suas competências, dominar e refletir sobre as suas práticas para as aperfeiçoar.

Outra ferramenta fundamental que o professor deve dominar é o conhecimento acerca das múltiplas inteligências de Gardner (1985). Gardner rejeita os testes de inteligência, e como alternativa, prefere estudar as capacidades naturais, inatas das pessoas. Não é obrigatório que todos aprendam a mesma coisa, cada um tem com certeza o seu “ponto forte”, a sua inteligência. Acredita nas capacidades diferenciadas e cabe à escola e, em particular aos professor, saber desenvolver essas capacidades, diversificando as formas de ensinar, para que todos possam aprender.

Capítulo 3 - Identidade e desenvolvimento profissional docente

Numa perspetiva construtivista “o conhecimento é algo pessoal e o seu significado é construído pela pessoa em função da experiência” (Arends, 1999, p.4). Hoje em dia é exigido ao professor que seja um profissional com capacidades de reflexão e de resolução de problemas a nível pedagógico, social e cultural. Segundo Arends (1999, p. 13) os grandes domínios em que essa profissionalidade assenta são:

- O domínio de conhecimentos relativos ao ensino e à aprendizagem;
- O domínio de um repertório de práticas educativas (modelos, estratégias e procedimentos);
- [A capacidade de] desenvolver competências para abordar o seu trabalho de uma forma reflexiva, democrática e orientada para a resolução de problemas;
- Ter a concepção de “aprender a ensinar” como um processo contínuo.

Para além de um sólido conhecimento dos conteúdos, a profissionalidade docente estabelece uma relação direta com o conhecimento do currículo e deve possuir a compreensão dos fins, objetivos e valores educativos, pressupõe a capacidade dos professores disponibilizarem mais repertórios de práticas pedagógicas, implica o conhecimento de si próprio e a possibilidade de cada um “identificar, conhecer e controlar conscientemente as múltiplas dimensões inerentes ao ato pedagógico” (Arends, 1999, p.13). Perspetivar a formação dos professores num paradigma que privilegia um quadro reflexivo cria as condições para a resolução dos problemas criados pela atual sociedade em constante mudança e de complexidade crescente. Assim as competências pessoais e profissionais vão-se desenvolvendo e construindo dentro de um espaço de intervenção contínua, aberta e reflexivo, que deve ser a escola (Nóvoa, 2007). Schon (1988) define o profissional de ensino como alguém que, face a um problema, o reformula e o vê sob outras perspetivas.

Neste novo enquadramento da cultura profissional docente evidencia-se a dimensão investigativa, uma vez que o professor através da reflexão crítica sobre as práticas, já não é mais um elemento que assume a sua formação através da acumulação de conhecimentos, mas faz uma construção contínua da sua identidade pessoal.

Assim considera-se a investigação como uma estratégia formativa na formação do futuro professor porque, poderá melhor compreender:

a natureza, as problemáticas, os métodos e o valor da produção do conhecimento (...), permitindo-lhe desenvolver, ele próprio, uma atitude investigativa, de abertura à reflexão e ao permanente aprofundamento do seu próprio conhecimento (Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão, & Tavares, 1997, cit. in Leitão & Alarcão, 2006).

O desenvolvimento profissional ao longo da vida é outra dimensão a considerar. O indivíduo deve assumir-se como sujeito da sua própria formação ao longo da vida usando uma reflexividade sobre as práticas, num contínuo processo de autoavaliação.

Esta nova visão da escola e o novo conceito de educação leva definitivamente à necessidade de uma profissionalidade dos docentes.

O alargamento da Comunidade Europeia por um lado, colocou-nos em contato com outras culturas e trouxe grande mobilidade de trabalhadores e, por outro lado, as políticas emergentes do processo de Bolonha levam-nos a repensar e desenvolver novas competências profissionais.

3.1 Os novos papéis e funções dos educadores e professores

Segundo Esteves (2003), investigadora da Universidade de Lisboa, aos professores e à escola, são feitas cada vez mais exigências, por vezes contraditórias o que dificulta o perfil das novas competências profissionais exigidas pela nova sociedade. Para Roldão, é muito importante a definição de um perfil de saberes, já que sobre “esse perfil, se construíram (...) as especificidades – de nível de campo. De área de saber, de tipologias de ação – que hão-de dar orientação ao trabalho formativo e à produção de conhecimento das instituições formativas” (Roldão, 2003, p. 20).

Devido à grande exigência que se faz aos professores, para dar resposta aos problemas sociais, é preciso repensar a relação da sua formação com o conhecimento.

A nova legislação que regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no Estatuto da Carreira docente (ECD) dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário - Decreto Regulamentar nº26/2012, de 21 de fevereiro, nos seus princípios orientadores define que a avaliação visa a melhoria do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos, bem como a valorização e desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. O nº 3, do artigo 40º, do ECD estipula que o sistema de avaliação do desempenho deve diagnosticar as necessidades de formação dos docentes.

Com as transformações sociais os papéis dos professores têm novos poderes de decisão, como por exemplo na questão sensível da revisão e desenvolvimento dos currículos. Como exemplo disso o Decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de maio, e legislação complementar, vem dar à escola e aos educadores e professores uma maior autonomia apoiada pelo conceito de escola - comunidade e no reconhecimento da autonomia profissional dos professores. As competências profissionais dos professores alargam-se quando estes são chamados a elaborar vários projetos pedagógicos colaborando com outros membros da comunidade educativa. No plano cultural, e principalmente depois de Portugal ter entrado na Comunidade Europeia, verificou-se um aumento de uma pluralidade de culturas e de nacionalidades, com diversos valores políticos e religiosos. A escola e os profissionais da educação tiveram que fazer um grande esforço para integrar esta diversidade nos seus objetivos e práticas de formação. As diferenças são encaradas agora como uma mais valia para o sucesso educativo de cada aluno.

Estas diferenças são evidenciadas no plano social, onde houve grandes transformações nas mentalidades, na estrutura familiar, na violência, no uso de álcool e de drogodependências. Perante este panorama, podemos - nos questionar se os professores estão a ser formados tendo em vista a massificação escolar e o sucesso escolar de todos os alunos? Como se adquirem e desenvolvem essas competências?

Os professores perante as exigências pedagógicas desta “nova” sociedade devem ver-se mais como “organizadores de oportunidades de ensino” (Tomlinson, 2008). Estes professores não se preocupam tanto em saber as respostas, mas sim devem ser capazes de perceber os interesses e preferências dos alunos, as suas capacidades, o patamar de aprendizagem em que os seus alunos se encontram e como querem aprender. A principal função dos professores de hoje em dia é organizar a sala de aula de tal maneira que ela seja

o local ideal onde os alunos possam desenvolver os seus conhecimentos, as suas capacidades, os valores e as atitudes, de várias formas, através de atividades diversificadas e descobertas eficazes, e onde criem as suas próprias ideias.

3.2 Metodologia para a construção da identidade profissional: a I-A

Dentro do contexto já referido anteriormente, uma identidade profissional constrói-se a partir do significado social da profissão, da sua revisão permanente e das práticas culturais. Constrói-se, também pelo significado que cada professor, dá à atividade docente, a partir dos seus valores, da sua história de vida, de seus saberes, da importância de ser professor na sua vida, dos seus anseios e da relação com os outros professores. Vários investigadores (Nias, 1989, 1996; A. Hargreaves, 1994; Sumsion, 2002, cit. in Day 2004, p. 89) salientaram que as identidades dos professores se construíram não só a partir dos aspetos mais técnicos do ensino (isto é, a gestão da sala de aula, o conhecimento da disciplina e os resultados dos testes dos alunos), mas que também podiam ... “ser concetualizadas como o resultado da interação entre as experiências pessoais dos professores e o ambiente social, cultural e institucional em que trabalham diariamente”. (Sleegers e Kelchtermans, 1999, p.579, cit. in Day, 2004, p. 89). A identidade, segundo Day (2004), quando é vista como um conceito, está intimamente relacionada com o conceito do eu. Segundo Kelchtermans & Vandenberghe (1994), o conhecimento do eu é um elemento crucial na forma como os professores interpretam e constroem a natureza do seu trabalho.

“Quando não me conheço a mim mesmo, não posso conhecer os meus alunos...e quando não os posso ver claramente, não os posso ensinar bem” (Palmer, 1998, p. 2, cit. in, Day, 2004, p. 87). Os acontecimentos e experiências na sua vida pessoal estão intimamente ligados ao desempenho dos seus papéis profissionais (Ball e Goodson, 1985; Goodson e Hargreaves, 1996, cit. in Day, 2004, p. 88). As complicações na vida pessoal podem juntar-se aos problemas no trabalho.

Atualmente educar na escola significa preparar os jovens para viverem e trabalharem na atual civilização cada vez mais tecnológica, multimédia, e globalizada.

Dentro dos saberes dos professores destaca-se a experiência sobre a qual os

professores constroem a sua prática através de uma reflexão contínua, e o conhecimento que não se deve confundir com a informação. Conhecimento tem a ver com o trabalhar das informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. Produzir novas formas de progresso e desenvolvimento. Não chega produzir conhecimento, mas sim produzir as condições de produção do conhecimento. Nos nossos dias os meios de informação passam rapidamente a informação, no entanto já vimos que isso não é tudo mas sim apenas uma meio para chegar ao conhecimento. A escola e os professores devem fazer um importante trabalho de mediação entre a sociedade da informação e os alunos. Neste sentido a educação é um processo de humanização com o objetivo de levar ao desenvolvimento da civilização que por vezes é desigual. Outros saberes da docência são os pedagógicos. Para saber ensinar, não basta a experiência e os conhecimentos específicos, mas são também necessários os saberes pedagógicos e didáticos. Isto faz-se através das necessidades pedagógicas no terreno. Trata-se de reinventar os saberes pedagógicos através da prática social da educação. Ou seja, partir da prática existente do professor como referência para a formação. “ A especificidade da formação pedagógica, tanto inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz” (Houssaye, 1995, p.28, citado por Pimenta, S., 1996, p. 82). Para Day (2004, p. 86)

As identidades profissionais dos professores – quem são e o que são, a imagem que têm de si próprio, os significados que atribuem ao seu trabalho e a si próprios e os significados que os outros lhe atribuem - estão associados, portanto, quer aos seus relacionamentos com os alunos que ensinam quer aos seus papéis e ligações entre estes e as suas vidas fora da escola.

As identidades não são estáveis, mas descontínuas, fragmentadas e sujeitas à mudança (Day & Hadfield, 1996 cit. in Day, 2004, p. 93). De facto o profissional de hoje foi descrito como alguém que mobiliza um conjunto de identidades ocasionais para responder a contextos em mudança” (Stronach et al., 2002 cit. in Day, 2004, p. 93).

Ao contrário da racionalidade centrada nos currículos que marcou a formação dos professores no início do séc. XX com a teoria educacional tradicional, agora valoriza-se o professor reflexivo posicionado no terreno através de uma formação contínua, centrada na escola. Para se constituir um professor autónomo, Schön

(1992), sugere o seguinte movimento: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação, e a reflexão sobre a reflexão. É uma atitude prático - reflexiva e sendo assim a sua formação passa pelo seu desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Como já se disse, o conhecimento não é uma coisa finalizada e os problemas dos professores não são só práticos ou técnicos mas requerem grandes decisões no terreno que é incerto. Além da formação dos professores é necessária, também, o desenvolvimento organizacional das escolas com uma gestão democrática e práticas curriculares participativas. A formação dos professores com características reflexivas e com um papel social têm como objetivo um projeto humano emancipatório, justo com um discurso prático da liberdade e da democracia. A metodologia que privilegia esta atitude crítica e reflexiva é a metodologia de Investigação-Ação (I-A), muito usada pelos professores na sua prática de investigação. Esta metodologia é ideal para ser usada pelas várias identidades profissionais devido à sua enorme versatilidade pois está ligada a um leque diversificado de metodologias.

Capítulo 4 - Teorias contemporâneas da educação, do ensino, da aprendizagem e da avaliação

É importante quando se faz um estudo da arte de ensinar, fazer uma abordagem às teorias da educação e de aprendizagem, ver a influência que cada uma delas teve, e tem nos modelos de ensino e quais as suas consequências para as práticas pedagógicas e avaliativas.

4.1 Modelos de ensino e aprendizagem

Para Orvalho, L. (2010b, p. 1) “Os quatro pólos da estratégia de Bertrand, Y. (2001) são aspectos que estão sempre presentes nas teorias de educação, porque são essenciais à análise, reflexão e apresentação de propostas de mudanças” e acrescenta “recorrendo à metáfora do triângulo, este autor classifica as teorias da educação contemporânea em sete grandes correntes. Conforme a ênfase dada a cada um dos

pólos, assim teremos diferentes teorias e, conseqüentemente, diferentes práticas pedagógicas.” Nos vértices do triângulo existem três pólos distintos: o aprendiz, a sociedade e os conteúdos. Na zona do interior do triângulo, mais difusa situa-se a interação. As teorias humanistas dão mais importância ao **aprendiz**, as teorias sociais discutem os problemas **da sociedade**, e as teorias acadêmicas têm como pólo preferencial os **conteúdos**.

As teorias que dão ênfase às interações didáticas (interior do triângulo) são mais diversas: são as *psicocognitivas* (se privilegiam as conseqüências da interação no espírito do aprendiz); as *sociocognitivas* (se privilegiam a aprendizagem em contexto) e as *tecnológicas* quando o foco é posto nos *media* usados. (Orvalho, 2010, p. 2).

As teorias da aprendizagem que marcaram o séc. XX, segundo Orvalho, L. (2010c, p.1), dividem-se em três grandes correntes: (1) behaviorista; (2) cognitiva; (3) humanista. A teoria behaviorista, considera a aprendizagem essencialmente como aquisição de respostas. O sujeito é passivo, responde a estímulos do mundo exterior e a ênfase é dada ao produto, resultado “do que se aprende”. É uma teoria comportamentalista na medida em que ensinar é garantir a mudança de comportamentos no sujeito aprendiz. As teorias de aprendizagem ligadas a uma visão construtivista são: (1) as teorias cognitivistas e; (2) a teoria humanista. Nas teorias cognitivas o conceito chave é o conhecimento e na aprendizagem conta o processo e o produto. Nas primeiras, o professor é o mediador da aprendizagem do aluno, existe uma interação entre o sujeito aprendiz e o meio ambiente. Nas segundas, existe um crescimento pessoal do aprendiz no seu todo. As teorias de Piaget, Vygotsky, Bruner e David Ausubel, deram contributos teóricos e práticos para o paradigma construtivista do ensino aprendizagem e da inovação curricular. Em todas elas o professor e o aluno são agentes ativos.

4.2 Paradigmas e gerações de avaliação

A avaliação é um elemento importantíssimo em todo este processo de construção do conhecimento estruturante diferenciado. Isto é, para sabermos o que o

professor deve corrigir na sua estratégia para levar o conhecimento a todos os alunos, é importante sabermos avaliar os resultados. Para percebermos melhor a sua importância é bom conhecermos a evolução do conceito avaliação no sistema educativo, ao longo dos tempos, para percebermos com a(s) qual(ais) nos identificamos mais, uma vez que avaliar é responsabilidade não só dos professores, como também, dos alunos.

Segundo Guba & Lincoln (1989), existem quatro tipos de gerações diferentes de avaliação e cada uma delas não se pode desligar dos contextos históricos e sociais, dos objetivos a atingir e das convicções filosóficas de quem faz a avaliação, conforme se ilustra na Figura 3.

A 1ª geração - *da medida*, tem como finalidade medir a aprendizagem escolar dos alunos através de testes. É uma questão técnica e surgiu pela emergência das Ciências Sociais e da vontade da aplicação do método científico aos fenómenos humanos e sociais.

A 2ª geração - *da descrição*, tem a função de descrever resultados relativamente a objetivos. O avaliador é um narrador e surge pela emergência da avaliação de programas. Raph Taylor teve grande influência no desenvolvimento desta geração em relação à educação e avaliação, entre os anos de 1900 até 1930. Foi o primeiro a falar de experiências formativas na escola.

A 3ª geração - *juízo*, julga o mérito ou valor e a função do avaliador é a de juiz. Surgiu pela necessidade de desenvolver o ensino da matemática e das ciências devido a condicionamentos históricos de concorrência entre grandes potências. Era necessário verificar se os currículos e os projectos obedeciam a critérios de qualidade. Ficou também conhecida como a idade do desenvolvimento (Madaus & Stufflebeam, 1958 a 1972). Surge aqui, pela primeira vez a distinção entre avaliação sumativa e formativa.

A 4ª geração - *da negociação*, tem como fins chegar a discursos consensuais, o papel do avaliador é o de gerir uma negociação e tem influência do modelo construtivista da aprendizagem. As suas principais características são: valoriza o método qualitativo, vê a avaliação como uma construção social, utiliza vários instrumentos de avaliação, usa a avaliação para melhorar e orientar a aprendizagem, usa o *feedback* sob várias formas para que a avaliação seja um processo integrante no processo de ensino e aprendizagem.



Figura 3 – As quatro gerações da avaliação
Fonte: Guba & Lincoln (1989), adaptado de Alves (2009)

Para Fernandes, D. (2008) há três razões que justificam a necessidade de mudança das atuais práticas de avaliação: o desenvolvimento das teorias de aprendizagem, o desenvolvimento das teorias do currículo e a democratização das escolas públicas. A ênfase para este autor, situa-se claramente na avaliação formativa.

Para Condemarim e Medina (2000), a avaliação autêntica estabelece uma linha consistente entre os objetivos, conteúdos e estratégias curriculares da reforma educacional e dos sistemas de avaliação. Avaliação autêntica para estes autores é: (1) destinada a melhorar a qualidade das aprendizagens; (2) constitui parte integrante do ensino; (3) avalia competências dentro de contextos significativos; (4) realiza-se a partir de situações problemáticas; (5) centra-se nas partes fortes dos estudantes; (6) constitui um processo colaborativo; (7) diferencia avaliação de qualificação; (8) constitui um processo multidimensional, utiliza o erro como uma ocasião de aprendizagem.

Capítulo 5 - Diferenciação pedagógica

As primeiras noções de diferenciação pedagógica surgiram em 1966 e esta foi desenvolvida por Bloom, nos Estados Unidos. Estas correntes retomam correntes mais antigas de Claparède (1973), aos trabalhos de Dottrens (1971) sobre o ensino individualizado. Enquanto o ensino individualizado se refere a um aluno, o ensino diferenciado aplica-se a um grupo ou a uma turma heterogénea em que temos que aplicar estratégias diferenciadas para responder ao interesse, ao nível de preparação e ao perfil de aprendizagem de cada aluno para obter o seu potencial máximo. Este processo é muito lento e foram necessários 10 ou 20 anos até que a diferenciação pedagógica fosse uma prioridade nos sistemas educativos.

“A diferenciação pedagógica não é mais do que a regulação individualizada dos processos e itinerários de aprendizagem de cada aluno”. (Cadima, 2006, pp.110). Segundo Ana Cadima (2006), diferenciação pedagógica implica falar do desenvolvimento dos alunos, das questões de aprendizagem, do currículo e da gestão curricular, que é a base do sistema escolar e sala de aula. Para esta autora, equidade é a atitude do professor em reconhecer o potencial de cada um para concretizar as suas potencialidades. Para isto não chega saber as técnicas ou as metodologias, mas sim a atitude do professor toma. Traduz-se num conjunto de estratégias que permitem gerir as diferenças de um grupo, mas no seio do próprio grupo; é criar condições de partilha do que cada um tem e do que cada um sabe; é partir das capacidades que cada membro desse grupo tem. O professor deve conhecer o património sociocultural do aluno, os seus interesses, necessidades, saberes experiências e dificuldades para praticar a diferenciação. É através deste conhecimento que conseguimos sair da ideia da homogeneidade de uma turma – ensinar para o aluno médio - e que se criam condições para responder à heterogeneidade presente na sala de aula.

Diferenciar o ensino é “fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem” (Perrenoud, 1996b cit. in Perrenoud, 2000). O objetivo é dar a todos oportunidade de aprender independentemente da sua origem social. “A diferenciação pedagógica tem uma definição muito simples. A complexidade está em fazê-la de facto”. (Cadima, 2006 pp. 110).

5.1 Características do ensino diferenciado

Uma das características do ensino diferenciado bem sucedido é o recurso à *formação flexível de grupos* que englobem alunos que são fortes em algumas áreas e menos fortes noutras. “Fluído é uma boa palavra para descrever o encaminhamento de alunos para grupos numa turma tão heterogénea” (Tomlinson, 2008, p. 15).

A diferenciação é pensada como uma microorientação, com a diferença de que não se trata de dividir os alunos entre formações hierarquizadas, que cristalizam e ampliam as diferenças, mas entre grupos ou dispositivos que supostamente trabalham para assegurar a igualdade dos níveis de aquisição, pela diversificação dos procedimentos e dos atendimentos. É uma forma de regulação proativa (Allal, 1988).

Faz-se o erro muitas vezes de diferenciar o ensino atribuindo mais tarefas a alguns alunos e menos a outros. Apenas ajustar a quantidade de trabalho é, geralmente, menos eficaz do que ajustar a natureza do trabalho para corresponder às necessidades do aluno. A avaliação já não é predominante algo que acontece no final de cada unidade para determinar “quem conseguiu”. A avaliação acontece no início de cada unidade para determinar as necessidades específicas de cada aluno em relação aos objetivos dessa mesma unidade. No ensino diferenciado o foco é o aluno. Nem todos os alunos irão encontrar as mesmas formas de aceder ao ensino igualmente envolventes, relevantes e interessantes. Os professores que implementam o ensino diferenciado em turmas com diferentes níveis de capacidade procuram providenciar experiências de aprendizagem com desafios adequados a todos os seus alunos. É necessária uma colaboração contínua com os alunos para aperfeiçoar as oportunidades de aprendizagem e torná-las eficazes para cada um deles. Este tipo de professor não encara a diferenciação como uma estratégia mas pelo contrário, é uma atitude, uma forma de estar na sala de aula. Tenta combinar o que consegue aprender sobre a diferenciação através de uma série de diferentes fontes e os seus próprios instintos profissionais e conhecimentos básicos a fim de ir de encontro às necessidades de todos os alunos.

Uma turma diferenciada é marcada pelo ritmo repetitivo da apresentação, revisão e partilha do grupo-turma, seguindo-se a oportunidade de exploração, compreensão, extensão e produção individual ou em pequenos grupos. O professor planeia e executa de forma proativa diversas abordagens ao conteúdo, processo e

produto numa antecipação e resposta às diferenças de nível de preparação, interesse e necessidades educativas dos alunos.

Outro elemento importante para fazer a diferenciação numa sala de aula é o *currículo*. O ensino tradicional como está transcrito no livro “*The Curriculum*”, de Bobbitt, em 1918, descreve o currículo como uma teoria que corresponde a uma realidade-modelo. Silva, Tomaz (2000) resumiu as teorias curriculares em três grandes categorias: teorias tradicionais; teorias críticas; teorias pós – críticas. Com a perspectiva pós-estruturalista, a teoria não se limita a descrever a realidade, mas está implicada na sua produção e é efectivamente uma criação, conseqüentemente, o currículo adquire poder como é explicado pelas teorias críticas que não se limitam a perguntar “o quê? mas essencialmente “porquê?”, pondo sempre em causa a escolha de um conhecimento incluído num currículo em detrimento de outro. As teorias críticas e pós-críticas preocupam-se com as interligações entre saber, identidade e poder. Seguindo a linha das teorias sócio-construtivistas, as investigadoras, Roldão (1999) e Alonso (1994 a 1999), são alguns dos autores que nos falam sobre a construção social do currículo, mostrando como na sociedade do conhecimento apareceu a perspectiva da “formação ao longo da vida” (ALV) adequada às necessidades culturais originando uma educação mais integrada, olhando á diversidade social e às capacidades pessoais. Roldão (1999) define o currículo como um conjunto de aprendizagens num determinado contexto transformado em currículo, através da “finalização, intencionalidade, estruturação e sequência organizada” O currículo é o conteúdo central da actividade docente. Alonso (1992) e Roldão (1999). Esta dimensão social da aprendizagem interactiva e a importância do diálogo reflexivo leva, Alfieri (1995) a propor a criação de diversos “teatros cognitivos” dando oportunidade de sucesso a todos.

“O currículo deve ser um projecto aberto e integrado” (Alonso 1995, p. 143) e ainda como assinala Elliott (1995, p. 25), “(...) deve prestar apoio à prática reflexiva em vez de construir uma “camisa-de-forças” à qual se ajusta a prática”. As expressões “planificação curricular” “implementação curricular” e desenvolvimento curricular fazem todo o sentido quando o professor pensa em adaptar a prática á realidade da sala de aulas e quando há uma constante reconstrução. Na década de noventa, do século XX, a expressão desenvolvimento curricular veio substituir as expressões planificação curricular” e “implementação curricular” onde a aula passa a

ser entendida como um laboratório de experimentação pedagógica, através de conhecimento em acção, a reflexão na acção e a reflexão sobre a acção (Schon, 1992, p.32). Põe-se então uma questão: como se consegue fazer esta articulação quando muitas escolas estão ainda fechadas em si? A resposta é, como diz Fullan (1991, p.117) *“as mudanças em educação dependem em grande medida do que os professores pensam e fazem.”* É a eles que cabe fazer esta mediação entre o desenvolvimento curricular e o desenvolvimento organizativo da escola e atingir a tão desejável afirmação de Roldão (1998) que ensinar é *“fazer aprender alguma coisa a alguém”*.

5.2 Cultura profissional docente e ensino diferenciado

Os professores que praticam o ensino diferenciado passam a ver-se mais como organizadores de ambientes e de oportunidades de ensino. Organizar uma sala de aula com vista a atividades e descobertas eficazes torna-se a principal prioridade. Estes professores centram-se no seu papel de treinadores ou mentores, atribuem aos alunos o máximo de responsabilidades sobre o seu processo de aprendizagem e ensinam-nos a lidar melhor com as situações. A estes professores cabe avaliar o nível de preparação dos alunos de diversas formas, interpretar as *“dicas”* dadas por eles acerca dos seus interesses em relação à aprendizagem, criar modos variados de conseguirem recolher informações e ideias, desenvolver diversas formas dos alunos explorarem e serem donos das suas ideias, dar possibilidade variadas de os alunos expressarem e desenvolverem os seus conhecimentos.

5.3 Argumentação para o uso de prática de ensino diferenciado

Atualmente sabemos que, cada aluno deve conseguir aprender o que os professores procuram ensinar. Também sabemos que a aprendizagem é mais eficaz em salas de aulas onde o conhecimento é organizado de forma clara e metódica, onde os alunos estão empenhados no processo de aprendizagem, onde os instrumentos de

avaliação são ricos e variados e os alunos se sentem seguros e integrados (National Reserarch Council, Wiggins e Mctighe, cit. in Tomlinson, 2008).

Sabemos que o processo de aprendizagem é bem sucedido quando o aluno é forçado a superar os seus níveis de autonomia. Quando um aluno continua a trabalhar sobre conhecimentos e capacidades que já domina, as probabilidades de aprender algo novo serão poucas ou nenhuma. Por outro lado, se o grau de dificuldades das tarefas é demasiado elevado, o aluno sente-se frustrado e não aprende (Howard, 1994; Vygotsky, 1962 cit. in Tomlinson, 2008)

O ensino diferenciado não significa apenas atribuir tarefas “normais” à maioria dos alunos e tarefas “diferentes” a alunos com dificuldades ou altamente capacitados. Esse género de abordagem acaba por criar uma “hierarquização” entre os alunos trazendo outro tipo de problemas. Talvez uma boa maneira de começar a explorar o ensino diferenciado seja ver a turma através de dois ângulos diferentes – os alunos que progridem e os alunos que se deparam com dificuldades.

5.4 Como diferenciar alunos muito capacitados

Sendo o objetivo principal do ensino diferenciado maximizar as capacidades dos alunos e sempre que se achar que um determinado aluno consegue aprender algo mais, a um ritmo mais acelerado, é o momento ideal para proporcionar oportunidades de ensino de um nível mais avançado. Este tipo de alunos, como os outros, precisa de orientação para desenvolverem as suas capacidades correndo o risco de não conseguirem aproveitar todo o seu potencial, se a não tiverem.

As razões pelas quais os alunos altamente capacitados não conseguem explorar todo o seu potencial prendem-se com o facto de poderem tornar-se mentalmente preguiçosos; aprendem rapidamente a fazer o que é mais seguro ou o que compensa, em vez de aquilo que poderia resultar numa aprendizagem mais duradoura; podem tornar-se perfeccionistas; Não conseguem desenvolver uma noção de autoeficacia uma vez que não precisam fazer esforço para atingir um objetivo; podem não conseguir desenvolver capacidades de estudo e de gestão de situações, estes alunos partilham da necessidade dos outros de terem professores que os ajudem

a estabelecer objetivos ambiciosos, a conceber planos para alcançá-los, a lidar com frustração, a partilhar alegrias e a avistar novos horizontes depois de cada etapa cumprida.

Assim perante isto, Tomlinson (2008) propõe: (1) aumentar o nível de expectativas para que estes alunos possam competir com as suas próprias capacidades; (2) estabelecer o que é excelência para saberem quais são os seus objetivos; (3) aumentar o sistema de apoio para que possam atingir os seus objetivos; e (4) simultâneo tanto rigor como divertimento na aprendizagem.

5.5 Como diferenciar alunos com dificuldades

O perfil de aprendizagem de um aluno com dificuldades pode alterar-se ao longo do tempo. Estes alunos, podem ter talento em áreas que as escolas geralmente tratam como secundárias, tais como, contar histórias ou criar geringonças a partir de materiais recicláveis. Contudo, é verdade que estes alunos têm dificuldades em cumprir certas tarefas específicas na escola.

Tomlinson (2008) recomenda o que se deve assegurar que os alunos com dificuldades maximizem as suas potencialidades académicas: (i) centrar-se nos pontos em que o aluno é realmente bom; (ii) não deixar que o que não funciona se sobreponha ao que funciona; (iii) trabalhar de forma consciente para que as descobertas do dia-a-dia sejam importantes e não esperar que um dia a aprendizagem aconteça; (iv) escolher um tipo de aprendizagem abrangente em que o aluno retenha as ideias básicas da matéria em questão; (v) elevar a fasquia a atingir; (vi) utilizar diversas formas de acesso à aprendizagem; (vii) o aluno precisa de um professor que o aceite como ele é e seja seu amigo.

É então necessário ser claro quanto ao que os alunos devem aprender, estabelecer objetivos educativos para que o aluno possa atingir as metas pretendidas, utilizar a aprendizagem em contexto, usar diferentes formas de abordar as matérias, reforçar os êxitos do aluno para que este acredite nas suas capacidades.

5.6 Como passar de um ensino de “tamanho único” para o ensino diferenciado?

Conforme referido anteriormente, a emergência de que todos têm que ter direito à educação na atual sociedade globalizante levou a repensar as competências profissionais dos professores de maneira a que cumpra o princípio da equidade, fazendo com que todos possam aprender mediante as suas capacidades.

Enquanto num ensino de tamanho único, a planificação para um grupo homogêneo era feita com base num conteúdo e a sua avaliação sobre um produto idêntico para todos, no ensino diferenciado existe uma planificação flexível onde é possível existirem vários conteúdos e vários produtos.

Pode-se começar por perceber como os alunos gostam de aprender, ou seja, qual o seu perfil de aprendizagem. Percebendo qual é o seu perfil de aprendizagem abre-se a porta à receptividade do aluno para aprender, ou seja percebemos como aprende melhor. Para isso podemos começar por fazer um questionário de diagnóstico para saber as preferências dos alunos. Depois de se analisar o questionário passar-se-á à escolha de material didático de acordo com as preferências dos alunos. Para escolher os conteúdos, o processo e o produto teria que ter sempre em conta os interesses dos alunos, o seu nível de preparação e o seu perfil de aprendizagem. O currículo e as respetivas tarefas de aprendizagem devem ser sempre flexíveis acompanhando o desenvolvimento dos alunos. A avaliação que tradicionalmente é feita no final de uma unidade, tem agora que fazer parte integrante do seu processo de ensino aprendizagem ou seja, ser formativa e formadora e o produto deve ser sempre avaliado no sentido construtivo para que depois de uma reflexão sobre os resultados obtidos se fizerem novas planificações e se usem novas estratégias que permitam regular e melhorar a construção das aprendizagens dos alunos. Para atingir o objetivo comum não existe só um caminho mas deve existir um variado leque de estratégias adequadas às capacidades de cada aluno. O professor tem que praticar a equidade no sentido em que todos os alunos têm o direito de serem apoiados até atingirem o máximo do seu potencial. Dentro da diferença, o aluno deve-se sentir seguro, justificado e realizado.

Capítulo 6 – Práticas e técnicas de diferenciação pedagógica

Estabelecer a ligação entre as melhores práticas educativas e o ensino diferenciado ajuda a perceber o papel do professor numa sala de aula diferenciada. Este papel nem sempre é fácil ou evidente e os professores que conseguem adaptar-se de forma confortável e competente ao ensino diferenciado desenvolvem inevitavelmente capacidades que lhes permitem praticar este ensino. Assim, o professor na sua prática pedagógica deve ter em conta que deve organizar o ensino em função do objetivo comum a todos os alunos, variando as estratégias para lá chegar, evitando assim o perigo de que o aluno menos capacitado não se sinta diminuído ou, por outro lado, o mais capacitado não sinta que tem trabalho extra. Para se conseguir isto é necessário refletir sobre as necessidades dos alunos e do grupo. Ao atribuir tarefas, o professor deve conseguir um equilíbrio nas tarefas escolhidas pelo aluno. O professor deve ter a noção de que o que o aluno aprende, depende muito da sua origem e dos interesses pessoais.

Por outro lado, devido ao ritmo diferente dos alunos, o que é desafiante para uns pode não ser para os outros, o professor deve perceber que o que o aluno aprende deve estar de acordo com o seu nível de autonomia e desenvolvimento. Daí a grande importância da escolha e organização dos currículos de acordo com os conhecimentos e capacidades essenciais. O aluno pode aprender à sua maneira fazendo escolhas diferentes sentindo sempre o controlo do professor, assim vai construindo novos conhecimentos de forma diferente de acordo com aquilo que sabe. É muito importante que o professor crie na aula um ambiente emocional positivo e desenvolva uma noção de comunidade. Não deve criar estereótipos e deve dar voz aos alunos. Para os alunos aprenderem o professor tem que criar um contexto com variadas estruturas de apoio para serem atingidos objetivos comuns e pessoais. Deve usar o tempo de uma maneira flexível, organizar materiais e espaços, assim como, utilizar grande diversidade de materiais. Deve saber dar as instruções certas e antecipar o que pode correr mal numa atividade. Ser claro quanto a conceitos que atribuem significado à aula que se planeia. Isto pode assegurar que todos os alunos adquiram conhecimentos relevantes que sirvam de base para o acesso a outros conhecimentos. As aulas devem promover o pensamento crítico e criativo, isto é,

qualquer tarefa deverá exigir que os alunos entendam e sejam capazes de aplicar o significado das ideias em causa. As aulas deverão ser envolventes. Apesar de todos os alunos terem por vezes, de exercitar e praticar para acumular os dados necessários, não é aceitável que alunos com dificuldades passem a maior parte do seu tempo a tentarem dominar informações básicas, enquanto outros as usam efetivamente.

O *feedback* ligado a uma avaliação contínua construtiva, dado pelo professor, deve ser dirigido e útil para cada aluno. A avaliação deve ser pensada como utensílio para apoiar a planificação. De facto a avaliação é mais útil se for feita desde o início ou ao longo da unidade para que os alunos possam demonstrar o nível de compreensão atingido e as capacidades adquiridas.

6.1 As vantagens de praticar a pedagogia diferenciada em grupos de aprendizagem eficazes

As práticas diferenciadas fazem com que todos se sintam bem recebidos e contribuam para que qualquer outra pessoa também se sinta bem-vinda.

O respeito mútuo deve existir, não é algo negociável e não surge sem esforço. O professor é, inevitavelmente o catalisador desse esforço.

Neste tipo de ensino, os alunos sentem-se seguros na sala de aula atrelando-se a expor as suas capacidades ou ideias criativas não tendo medo do ridículo. São fornecidas constantemente pelo professor novas metas de sucesso e a fazem o que é necessário para os alunos dêem o próximo passo que não será o mesmo para todos. Há uma espécie de justiça e equidade no sentido em que cada aluno recebe o que necessita para progredir e ser bem sucedido. O professor ajuda os alunos a adotarem uma atitude positiva perante a vida. Trabalhar nessa direção ajuda o professor a tornar-se uma pessoa mais sensata e um melhor profissional.

De um modo geral, os grupos trabalham melhor se os alunos souberem o que devem fazer, como fazê-lo, para que o fazem e o que é esperado de cada um dos membros do grupo.

As planificações para estes grupos são feitas tendo em mente uma divisão desses grupos de uma maneira flexível em que as tarefas são distribuídas adequadamente.

6.2 Estratégias para gerir uma turma diferenciada

Apesar de a gestão de uma turma diferenciada nem sempre ser fácil, os avanços nessa direção tendem a tornar a escola adequada cada vez para mais alunos. Por outro lado, o ensino torna-se mais gratificante e motivador.

Para responder com êxito ao desafio de conceber e gerir ensino diferenciado para os seus alunos, Tomlinson (2008, pp. 59-66), propõe as seguintes estratégias-chave:

- Manter uma argumentação sólida com base em níveis de preparação, interesse, e perfil de aprendizagem dos alunos e partilhar as suas ideias com os alunos e com os pais, frequentemente.
- Introduzir o ensino diferenciado na sala a um ritmo que seja confortável para o professor.
- As atividades diferenciadas devem ser delimitadas num determinado tempo para promover o sucesso dos alunos. Os alunos altamente capacitados costumam ter uma capacidade de concentração mais elevada. Para os alunos cujo interesse e capacidades numa área seja menor, deve-se reservar algum tempo mais durante a aula, dia ou semana do que o estipulado para essas tarefas.
- O uso de atividades específicas nos quais os alunos se deterão automaticamente depois de completarem as tarefas designadas é muito importante. O objetivo é manter um ambiente de trabalho produtivo e assegurar o uso sensato do tempo de todos, “atividade-âncora”.
- O professor deve certificar-se que os alunos têm um plano para pedir ajuda enquanto estiver ocupado com outro aluno ou grupo.
- Minimizar o barulho. É importante responsabilizar um aluno pela monitorização do nível de barulho e por lembrar aos colegas que têm que falar baixo.
- Fazer uma planificação para a entrega de trabalhos por parte dos alunos
- Ensinar os alunos a arranjar o mobiliário da sala.
- Minimizar qualquer “movimento desgarrado”. Pensar sobre que tipo de movimentação será aceitável para si e fazer saber aos alunos, o que podem e não podem fazer.
- Promover a permanência na tarefa. Fazer com que os alunos percebam que é importante esse tipo de comportamento porque os ajuda a saírem-se melhor. Deixar que os alunos acompanhem o seu próprio padrão durante uma semana ou um mês pode ajudá-los a perceberem como o professor avalia a sua concentração. Pode indicar também que alguns alunos se sentem frustrados porque as tarefas são demasiado difíceis ou fáceis, ou que outros, ainda estão a progredir nos seus trabalhos.
- Ter à mão uma planificação para “alunos que terminam tarefas muito rapidamente”.
- Elaborar uma planificação para o caso de querer “pedir uma paragem”. É importante avisar os alunos com antecedência acerca do prazo final, providenciando trabalhos alternativos para que os alunos possam terminar o trabalho.

- Atribuir aos alunos o máximo de responsabilidade possível pela sua própria aprendizagem. Os alunos podem dar a sua opinião crítica sobre os trabalhos uns dos outros, manter o registo do seu próprio trabalho, avaliar os seus progressos, fazer sugestões para um melhor funcionamento da sala de aula.
- Fazer com que os alunos falem acerca dos procedimentos na sala de aula e processos de grupo ajuda-os a perceberem as suas expectativas. Por outro lado ajuda-os a desenvolverem uma noção de pertença da sala de aula.

6.3 Técnicas de diferenciação pedagógica

Para planificar com sucesso aulas diferenciadas o professor deve possuir uma planificação proativa abrangendo um currículo diferenciado.

Planificar estas aulas significa misturar vários ingredientes por isso deve fazer diversas abordagens ao conteúdo, processo e produto que por sua vez devem dar resposta às diferenças de preparação, interesse e necessidades educativas dos alunos.

Como referido anteriormente, o objetivo/meta de aprendizagem é comum sendo a sua abordagem variada.

6.3.1 Diferenciação com base nos conteúdos

Nesse sentido, o objetivo de diferenciação para perceber os **conteúdos** é dar informações, sugerir ideias e desenvolver capacidades que vão ao encontro do nível em que se encontram os alunos. Uma estratégia usada para adquirir o conteúdo é usar os conceitos como elementos construtores de significado. Usar padrões para pensar acerca de várias formas de vida vai ajudá-los a compreender em vez de memorizar, reter ideias e factos durante mais tempo, porque são mais significativos. Associar ideias às suas próprias vidas e construir redes de significado para lidar de forma eficaz com conhecimentos futuros. Por exemplo, ouvindo uma música ainda sem a ter tocado devem tentar abstrair o significado ou a imagem que essa música lhe dá.

Se pensarmos os conteúdos ao **nível da preparação**, significa que devemos dar material adequado à finalização que pensamos que o aluno lhe vai dar. Por

exemplo, não se dá uma peça do nível do 5º grau a um aluno do 3º grau porque ele nunca a conseguirá preparar convenientemente. Uma tarefa adequada ao nível de preparação de um aluno permite que este leve os seus conhecimentos, compreensão e capacidades um pouco além do que conseguiria trabalhando sozinho. A adequação ao nível da preparação faz com que o aluno progrida além da sua zona de conforto e providencia apoio para fazer a ponte entre o conhecido e o desconhecido (zona de desenvolvimento próximo, de Vygotsy, 1978).

Por outro lado pensando na estratégia ligada **ao interesse**, a um jovem aluno muito ativo nunca se daria uma peça lenta e sentimental. Na base do interesse o professor tem que tentar identificar os interesses dos alunos e criar-lhes novos interesses. Tem que o ajudar a perceber a importância da correspondência entre a escola e o seu desejo de aprender e melhorar a sua motivação em relação a descobrir os seus interesses em relação à aprendizagem. A abordagem baseada em interesse não se afasta dos conhecimentos e capacidades essenciais, mas sim, torna-os mais importantes e acessíveis.

O perfil **da aprendizagem**, ou seja como o aluno gosta de aprender, tentaria, por exemplo para esse mesmo aluno ativo não abordar a peça muitas vezes de uma forma lenta. Os conteúdos de aprendizagem devem ser estruturados pelo professor, levando em consideração as preferências dos alunos.

6.3.2 Diferenciação com base nos processos

O **processo** significa o modo como os alunos assimilam a informação, ou seja, como analisam, aplicam ou resolvem um problema. À medida que tentam analisar, aplicar, questionar ou resolver um problema tiram daí algum sentido. Os alunos retiram sentido de ideias e informação mais facilmente quando as atividades da sala de aula são interessantes, apelam a que pensem a um nível mais elevado e os levam a usar capacidades essenciais para compreender as ideias essenciais.

Se o processo for diferenciado ao **nível da preparação** quer dizer que a tarefa deve ter o nível de dificuldade adequada às capacidades do aluno. Por exemplo, não vamos tentar que um aluno estude uma peça que é igual para todos a uma velocidade que ele não consegue tocar. O ritmo de trabalho deve ser adequado às necessidades

do aluno, por exemplo, o aluno pode querer iniciar o ano com uma peça mais simples e depois, incentivado pelo professor, ir progredindo aumentando-se a dificuldade das peças. Ao **nível do interesse** o aluno pode apetecer-lhe estudar num dia uma determinada seção de uma obra devido ao seu humor naquele dia.

Esta construção baseada no interesse deve ter sempre a orientação do professor. Apesar desta estratégia se basear sempre num currículo planificado anteriormente, o professor deve deixar o aluno voar quando ele tem vontade e consegue aprender algo que não consta nessa planificação prévia. Os alunos devem ter a curiosidade de procurar temas do seu interesse pessoal e levantar questões sobre eles para depois obterem respostas e descobrir assim novos interesses. Por exemplo, se os alunos têm um interesse particular, ou porque viram outro colega fazer, podem eles próprios decidir os seus objetivos e programar o tempo para avaliar os seus progressos.

A investigação em grupo também ajuda através da cooperação a descobrir novos interesses pessoais. O facto de os professores promoverem a aprendizagem através do interesse ajuda à imagem da escola como um local em que a aprendizagem é compensadora.

Diferenciar o processo com base no perfil **de aprendizagem** significa que o aluno prefere aprender uma peça tocando-a devagar porque acha mais “confortável” tocar dessa maneira. As estratégias de aprendizagem devem ser escolhidas e constarem da planificação da aula embora depois os alunos possam escolher as melhores atividades/reportórios de acordo com as suas possibilidades de acordo com as suas necessidades. Não podemos também esquecer a grande importância do meio cultural de onde somos originários porque ele influencia também **o modo como aprendemos**, por isso o contexto educativo deve ser flexível. Deve-se motivar os alunos a falarem das suas preferências para que todos possam partilhar. Os alunos podem também ser agrupados conforme o seu perfil de aprendizagem.

6.3.3 Diferenciação com base nos produtos

Diz respeito ao modo final como os alunos demonstram o que aprendem. Esta duração pode ser uma unidade, um módulo, um período letivo, um semestre ou um longo período de tempo mediante uma cuidada planificação. A procura da qualidade deve partir da ajuda dos adultos nomeadamente do estabelecimento claro dos critérios de desempenho

Se o produto for pensado ao **nível da preparação**, esta apresentação do produto deve obedecer a uma bem planeada planificação em que seja claro que tipo de conhecimentos e capacidades vão ser desenvolvidos no seu trabalho.

Não podemos esquecer que o aluno não tem capacidades para perceber o nível de exigência que é pedido por isso deve ser o professor a guiar este trajeto para chegar à preparação do produto.

Se pensarmos na estratégia a **nível do interesse** constatamos que se a escolha desse produto não for do interesse do aluno, por exemplo se ele não gostar da peça que vai apresentar numa audição, essa finalização não será bem conseguida e com certeza a aprendizagem não atingirá os seus objetivos.

O interesse em relação ao produto faz toda a diferença quando um aluno pode escolher dentro de um leque de peças que o professor lhe dá. Se o aluno trabalhar uma obra que gosta a finalização do produto será muito mais perfeita.

O perfil de aprendizagem significa o modo como os alunos demonstram melhor aquilo que aprenderam. O objetivo desta estratégia é que cada aluno conheça os seus pontos fortes. As predisposições de aprendizagem, conforme defendidas por Gardner (1993) sugerem que temos várias combinações de inteligências que ajudam as pessoas a atingirem os seus objetivos adequados ao seu perfil particular de inteligência. Assim as múltiplas inteligências de Gardner são as: (i) inteligência linguística, (ii) inteligência lógico – matemática, (iii) inteligência espacial, (iv) inteligência musical, (v) inteligência corporal - cinestesia (vi) inteligência interpessoal (vii) inteligência intrapessoal. Sternberg (1985) argumenta que temos uma combinação de uma inteligência analítica, prática e criativa. Segundo eles os **resultados obtidos** são mais positivos se os alunos usarem a inteligência da sua preferência.

Em síntese

Todos os alunos precisam de aulas coerentes, relevantes, autênticas e significativas.

As aulas devem ser devidamente planificadas para que os alunos vão mais além das suas zonas de conforto no que diz respeito ao conhecimento, raciocínio, capacidades básicas, capacidades de produção e apresentação, e consciência afetiva. Deve-se planear e encorajar os alunos a “trabalhar para cima” dando-lhe tarefas exigentes.

Quando os professores usam os níveis de preparação para diferenciar conteúdo, processo e produto, o seu objetivo é fazer com que os alunos consigam sair um pouco das suas “zonas de conforto” para que o seu trabalho tenha algum grau de dificuldade.

Quando se fala do interesse é obvio que o problema reside no facto dos alunos terem diferentes motivações, daí mais uma vez a importância que tem o ensino diferenciado. Um professor sensato sabe que quando o aluno mostra o mínimo interesse por algum ponto da matéria é meio caminho andado para a aprendizagem.

Capítulo 7 - O ensino de instrumento: individual “vs” coletivo

O ensino coletivo de instrumento musical é um passo importante para a democratização do ensino musical. Embora este tipo de ensino esteja a dar os primeiros passos em Portugal, já foi implementado com sucesso noutros países como o Brasil e os Estados Unidos da América. Nas escolas do Centro de Cultura Musical (CCM) e na ARTAVE, situadas nas Caldas da Saúde, em Santo Tirso, este ensino já é implementado com sucesso, desde o ano de 1995, na classe de pianos, no ano de 1996, na classe de cordas e no ano seguinte na classe de sopros. Para os professores que tinham, e têm, enraizado o paradigma do ensino individual, não é fácil fazer esta transição porque o estudo do instrumento está muito ligado às mentalidades dos músicos que valorizam o prosseguimento por uma via profissional e não o direito que todos têm de usar a aprendizagem da música como parte integrante da sua formação, à semelhança do que já acontecia na Grécia antiga. Não foi por acaso que se começou este trabalho por referir a democratização do ensino em Portugal. O

ensino coletivo permite o acesso, ao estudo da música, a um maior número de alunos, que de outro modo não seria possível contemplar. Aplica-se aos primeiros anos do estudo de um instrumento, e dos professores espera-se que despertem nos alunos o interesse pela música. Este tipo de ensino valoriza a cooperação grupal, desenvolve a concentração dos alunos, desenvolve a sua percepção lógica, a sua abstração e imaginação metafórica. A formação musical deve ser parte integrante de formação de todos os alunos. Apesar do CCM e da ARTAVE serem pioneiros no ensino coletivo do instrumento e já terem uma larga experiência, as outras escolas estão a dar os primeiros passos. A existência do ensino coletivo faz com que haja mais alunos a estudar um instrumento permitindo maior facilidade de escolha dos alunos com condições para continuar a estudar música, pensando numa via profissional. Com a continuação do estudo de um instrumento, as aulas passam a ser individuais e o professor desenvolve uma relação muito mais pessoal com o aluno, no sentido de conduzir o seu percurso aconselhando-o onde vai fazer o seu curso superior. São desenvolvidas mais as técnicas de controlo pessoal ligado à performance, a destreza técnica e a exploração do lado virtuoso do instrumento.

7.1 O ensino genérico da música em Portugal

Para percebermos o surgimento do ensino coletivo de instrumento em Portugal convém fazer uma retrospectiva de como foi o percurso do ensino da música no nosso País. A área da música foi introduzida pela primeira vez nas escolas de ensino geral oficial obrigatório por Passos Manuel e Costa Cabral, entre 1836 e 1850, mas só na vertente de Canto Coral. A primeira reforma da música, neste tipo de ensino, aconteceu em 1968 com a introdução da disciplina de Educação Musical de carácter obrigatório, no quinto e sexto anos, com um programa obrigatório.

Em 1990, com a publicação do Decreto-Lei nº 344, de 2 de Novembro, foi definida a disciplina de Educação Musical como sendo parte integrante indispensável da formação geral e considerada importante para o equilíbrio pessoal (artigo 7º). O mesmo diploma estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar. A música passou a ser obrigatória até ao sexto ano e como opção até ao 12º ano, embora na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino

básico fosse dada por professores generalistas. No ano letivo 2006-2007, com o projeto “*Escola a tempo inteiro*”, destinado a alunos do 1º ciclo do ensino básico, o ensino da música assumiu uma importância sem precedentes, passando a ser ministrado por professores especializados, de acordo com orientações programáticas expressas no documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. A música desenvolve-se num quadro alargado de atividades e as crianças nesta fase de desenvolvimento, aprendem fazendo. “ (...) Nesta perspetiva, incentiva-se o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, bem como da compreensão do fenómeno artístico no passado e nas sociedades contemporâneas (MEDGIDC, 2006, pp.4 – 5). A atual Revisão da Estrutura Curricular, datada de 26/3/2012, já referida anteriormente, permite às escolas consolidar a autonomia pedagógica e organizativa, conferindo-lhes a capacidade de tomar decisões em continuidade e harmonia com as do Ministério, pretende a atualização do currículo através da redução da dispersão curricular e a melhoria do acompanhamento dos alunos com uma melhor avaliação e a deteção antecipada das dificuldades.

7.2 O ensino vocacional da música em Portugal

As primeiras escolas de música e o Conservatório de Lisboa, surgiram em 1835. A implantação da República, em 1910, originou importantes modificações no ensino e na cultura. Em 1919, foi levada a cabo uma importante reforma pelo pianista Viana da Mota e Luís de Freitas Branco que elaboraram um currículo de formação geral e musical. Em 1930, foi publicado o Decreto-Lei nº18 881, de 25 de setembro, que origina um retrocesso nas tentativas de inovação e que vigorou durante 50 anos. Em 1971 o Conservatório Nacional entrou em regime de experiência pedagógica ao abrigo deste documento. “Esta experiência pedagógica constitui um momento problemático da legislação governamental sobre o ensino artístico especializado, devido à falta de regulamentação posterior, que se impunha, e que não foi feita durante vinte e oito anos”. (Vieira, 2006, cit. in Vieira, 2011, p. 3).

As artes passaram a integrar o currículo do sistema geral de ensino com a publicação do Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de Julho. Foram criadas áreas vocacionais de Música e Dança sendo integradas no sistema de ensino preparatório e secundário e

ao nível superior, no âmbito do ensino superior politécnico, foram criadas as escolas Superiores de Música, Cinema, Dança e Teatro e criados cursos superiores que foram além do Bacharelato ou seja, licenciatura, mestrado e doutoramento. As opções passaram a ser: Formação Musical, Instrumento e Canto (artigo 4º, nº1). De acordo com este decreto o ensino artístico pode ter as vertentes de regime integrado, articulado e supletivo. A integração definitiva destas escolas no sistema geral de ensino só aconteceu em 1990, com o Despacho nº 65/SERE/90, de 23 de outubro. Esta mudança trouxe às escolas um sentimento desprestigiante porque a tutela dos anteriores conservatórios, que possuíam um currículo único, passou da tutela da Direção Geral do Ensino Superior, para o âmbito da Direção Geral do Ensino Secundário. O último documento legislativo é a Portaria nº 691/2009, de 25 de junho, que define um novo plano de estudos e cria o Curso Básico de Canto Gregoriano e as condições para a constituição de turmas, progressão, avaliação e certificação dos cursos básicos e secundários. A grande novidade é a introdução de ensino instrumental em grupo na escola de música especializada. Assim metade da carga horária, que é de 90 minutos, será atribuída a aula de grupo constituída por dois alunos (artigo 7, nº 5, alínea b).

Como já referi apesar de em Portugal ser uma novidade o ensino do instrumento em grupo, outros países possuem já uma vasta experiência neste campo da metodologia de ensino coletivo.

A par deste ensino vocacional, em 1998, apareceu o Serviço Central do Ministério da Educação, o Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (GETAP) que foi o impulsionador do ensino profissional de música, nas escolas profissionais

7.3 Como surgiu o ensino de instrumento em grupo?

Foi em 1850, nos Estados Unidos da América que se iniciou a prática do ensino coletivo dos instrumentos de cordas. Esta prática foi introduzida por professores de canto coral e estava ligada aos grupos corais religiosos. Era ensinado por professores itinerantes que ensinavam às populações cantos religiosos. Este ensino alargou-se também aos instrumentos de cordas e de sopros contribuindo para a criação de metodologias do ensino coletivo. O interesse crescente pela

música levou à abertura dos primeiros conservatórios e escolas de música. O primeiro conservatório abriu em Boston, em 1867. As primeiras orquestras que surgiram, entre 1896, em Wichita, Kansas e 1904, em Los Angeles, estavam ligadas a estas escolas regulares mas não eram consideradas parte integrante do currículo escolar, nem tinham como objetivo o ensino da técnica do instrumento (Birge, 1939). “O ensino coletivo instrumental foi concebido para ser o método de desenvolvimento de orquestras e bandas de proporções maiores e melhores”(Wassell, 1964, p. 30-31). Em 1851, Lewis Benjamin, professor de canto, fundou em New York, a escola The Musical Academy, que tinha uma média de 400 alunos que estudavam instrumentos em classes coletivas. Esta escola não foi caso único, várias outras academias foram fundadas utilizando como metodologia o ensino coletivo. A grande vantagem deste ensino com turmas de cerca de 20 alunos, era a enorme rentabilidade que trazia. No final do século XIX, com o aparecimento dos cursos de música de nível superior, este ensino coletivo teve algum retrocesso, pois era necessária uma maior especialização obtida somente com as aulas individuais. No entanto a semente estava lançada e na mesma época, em Inglaterra, a empresa Murdock and Company of London, através de um projeto de venda de instrumentos e de material didático criou o programa de ensino coletivo de violino que foi implantado nas escolas públicas. Para ter ideia das proporções que este ensino começava a ter, em 1908, quatrocentos mil alunos de cinco mil escolas britânicas tocavam violino. Em 1911, Albert Mitchell implantou o ensino coletivo de cordas nas escolas públicas americanas. A diferença dos programas de ensino coletivo nos conservatórios e das escolas públicas, consistia principalmente no número de alunos por turma. Assim enquanto nos conservatórios as turmas eram constituídas no máximo por 4 alunos que se revezavam, nas escolas públicas as turmas podiam ser constituídas por 16 alunos até 30 alunos que tinham aula em conjunto. Os conservatórios eram voltados para a execução solista e utilizavam os mesmos métodos dos conservatórios europeus. As escolas publicaram métodos especiais para o ensino coletivo e tinham como objetivo a formação de bandas e orquestras. Hoje em dia essa tradição continua e a par do ensino especializado da música de onde saem os músicos profissionais, todas as escolas incluindo as universidades têm a sua banda e a música faz parte dos seus planos curriculares. Assim pode-se dizer que o ensino coletivo da música não é menos importante que o ensino individual uma vez que a sua abrangência é muito grande e traz grande motivação aos alunos.

PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

Capítulo 1- Quadro metodológico

Depois de feita a revisão bibliográfica que contextualiza o estudo empírico, procede-se à fundamentação da opção metodológica que orienta a nossa pesquisa, ou seja, tenta-se inserir o projeto numa linha de investigação específica, em função da qual o problema vai ser reconcetualizado.

Existe uma enorme diversidade de alunos nas escolas de hoje que se traduz em diferentes níveis cultural, social, económico e de maturidade emocional. Os interesses dos alunos divergem, assim como, a sua preparação ao nível académico. Cada vez há mais alunos, que apresentam um grande défice de atenção, outros que apresentam dificuldades de aprendizagem e outros ainda que têm um nível de compreensão elevada. A maioria dos alunos transportam consigo problemas diversos, representam diferentes realidades sociais e têm perfis de aprendizagem também diferentes. Uns aprendem melhor ouvindo, outros fazendo, alguns gostam de trabalhar sozinhos e outros na companhia dos colegas, uns num ritmo acelerado e outros com mais reflexão e lentidão. Também nos damos conta que os alunos se interessam por temas muito diversificados ao nível musical. Essa perceção ajuda-nos na condução do ensino e na avaliação do processo de aprendizagem. O domínio desta diversidade de competências e das realidades curriculares dá mais versatilidade ao trabalho do professor e exige deste uma maior reflexividade.

1.1 Objeto de estudo, da motivação à justificação das opções

O objeto de estudo desta investigação é o ensino diferenciado ou seja, a operacionalização de estratégias de diferenciação pedagógica no ensino coletivo de violino, numa sala de aula heterogénea, para que todos os alunos possam atingir o máximo do seu potencial.

A razão do meu interesse pelo ensino diferenciado deve-se ao facto de ao longo da minha carreira de vinte e três anos, como professora de violino, perceber que cada vez mais, os alunos que estão num grupo são diferentes e aprendem

de forma diferente e por isso é preciso ensinar-lhes de forma diferente Contribuir para melhorar os processos e os resultados de aprendizagem musical é a principal justificação para a realização desta minha investigação.

A opção por uma investigação-ação deve-se ao facto de ter trabalhado esta estratégia no Projeto de Intervenção, que desenvolvi na unidade curricular de Ensino Aprendizagem e Avaliação I e II, durante a parte escolar do mestrado.

1.2 A problemática e os objetivos da investigação

“A natureza de um problema de Investigação consiste na produção do conhecimento de realidade social, de um determinado contexto ou processo, e que é expresso na questão: o que é que não sabemos e queremos saber?” (Afonso, p. 53).

Na nossa pesquisa pretende-se saber como se pode promover a equidade nas aulas de ensino coletivo de instrumento, através da aplicação de diferenciação pedagógica. Esse é a problemática central que orienta esta investigação. Verificar em que medida o uso de estratégias diferenciadas no ensino de violino faz aumentar a aprendizagem de cada aluno e de todos os alunos do grupo; conhecer os principais constrangimentos e as dificuldades na aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e as condições para a sua superação, são algumas das respostas que se pretende obter com esta investigação.

Assim, os objetivos específicos deste estudo são:

- Aprofundar a didática e a dinâmica grupal no ensino do instrumento violino.
- Melhorar os conhecimentos sobre a avaliação formativa.
- Como manter a motivação dos alunos numa sala de aula diferenciada?
- Como manter uma boa comunicação com os alunos e entre os alunos?
- Como conseguir que todos os alunos aprendam?
- Como se pode praticar a equidade na sala de aula?
- Como desenvolver um leque de estratégias de aprendizagem diversificadas capazes de promover a qualidade das aprendizagens de todos os alunos?

1.3 As questões da investigação

As questões específicas que constituem o desafio desta investigação são:

Questão 1: Será que usando a diferenciação pedagógica todos os alunos aprendem mais?

Questão 2: O ensino diferenciado ajuda os alunos a maximizar as suas capacidades de aprendizagem?

Questão 3: O potencial de cada aluno e de todos os alunos é melhor atingido quando se estabelece um trabalho colaborativo entre alunos de níveis de desempenho diferentes?

Questão 4: Os resultados que os alunos obtêm são melhores quando se usa o ensino diferenciado em vez do ensino tradicional?

Questão 5: Quais são os principais constrangimentos na aplicação das estratégias de ensino diferenciado numa sala de aula de ensino coletivo de instrumento e as condições para a sua superação?

Capítulo 2 – Metodologia da investigação

2.1 A abordagem e a estratégia metodológicas

Decidimos abordar este estudo empírico através de uma investigação de natureza qualitativa, usando uma estratégia metodológica de Investigação-Ação (I-A). A razão desta escolha prende-se não só com a natureza do contexto, da problemática e das questões do estudo, mas também porque na investigação naturalista o ambiente natural é a fonte direta dos dados e o pesquisador é o instrumento principal. A investigação qualitativa é descritiva; as recolhas dos dados “em situação” são complementadas por informações obtidas pelo contato direto com os participantes; os dados recolhidos são em forma de palavra ou imagens e não de números, devendo os mesmos serem analisados em toda a sua riqueza respeitando-se a forma como foram registados ou transcritos; há mais interesse pelos processos do que pelos resultados; tende-se a analisar os dados de forma indutiva, não se recolhem dados ou provas com a finalidade de confirmar hipóteses, as abstrações são construídas conforme os dados forem recolhidos e agrupados; na abordagem

qualitativa, o significado é de importância vital.

A estratégica metodológica de I-A possui extraordinária capacidade de ativar a consciência crítica dos profissionais, particularmente dos professores. É por princípio uma investigação transformadora, tendente a introduzir melhoria no contexto em que se leva a cabo. É caracterizada por uma série de particularidades próprias, sendo que, o que melhor a caracteriza e identifica, é o facto de se tratar de uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se orienta pela necessidade de resolver problemas reais, e muito particularmente, os problemas ligados à atividade do professor enquanto investigador na sala de aula. A Investigação-Ação desenvolve-se em quatro momentos, ou fases: planificação, ação, observação e reflexão, o que origina sequências de ciclos em espiral. Este movimento circular, dá origem a um novo ciclo, que por sua vez origina novas espirais de experiências de ação reflexiva. Este movimento espiralado é, frequentemente, levado a cabo por equipas de professores que constituem “comunidades críticas”, preferindo o trabalho sustentado em detrimento da natureza solitária característica de outros tipos de investigação. O conceito de colaboração está associado ao desejo de mudança, e representa a pedra basilar no contexto de qualquer investigação levada a cabo na área da educação. Latorre (2003), refere que “a Investigação -Acção é um poderoso instrumento para reconstruir as práticas e os discursos”, e Simões (1990), citado por Coutinho (2005, p.222), considera que “ (...) o resultado da investigação terá sempre um triplo objectivo: produzir conhecimento; modificar a realidade; transformar os actores”.

Para os autores Kemmis y McTaggart (1988), Zuber-Skerritt (1992), Cohen & Manion, (1994), Denscombe, (1999), Elliot (1991) e Cortesão (1998), a Investigação-Acção tem um conjunto de características: “ [é] participativa e colaborativa; prática e interventiva; cíclica, porque envolve uma espiral de ciclos; crítica e; auto-avaliativa”. Pring (2000), ainda acrescenta, ” qualitativa e reflexiva” Para Latorre (2003, p.27), a I-A tem como metas:

melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educativa, ao mesmo tempo que procuramos uma melhor compreensão da referida prática. Articular de modo permanente a investigação, a acção e a formação. Aproximarmo-nos da realidade. Fazer dos educadores protagonistas da investigação.

Cohen e Manion (1987), descrevem algumas situações, para as quais é indicado utilizar a estratégia de I-A, tais como: métodos de aprendizagem; estratégias de aprendizagem; procedimentos de avaliação; encorajar a aprendizagem de atitudes e valores; formação contínua; treino e controlo; administração e gestão.

Depois de termos referido vários autores, escolhemos o modelo de Kemmis (1988), como referencial teórico para realizar esta pesquisa. O autor, baseia-se no modelo de Kurt Lewin (1977) que defende que uma investigação parte sempre de uma “ideia geral”, a propósito de um tema, sobre o qual é traçado um plano de acção, avaliando-se o seu potencial e as suas limitações para se partir para a acção. O investigador planifica o segundo passo, depois de ter avaliado os resultados do plano inicial. Retifica, então o plano original, que depois também será avaliado, e assim sucessivamente. Mediante estas ideias Kemmis direciona o seu modelo concretamente ao contexto educativo, em que o processo assenta em duas vertentes: a estratégica e a organizativa. Este modelo integra, igualmente, quatro momentos: planificação, acção, observação e reflexão, gerando uma espiral autoreflexiva de conhecimento e acção, conforme se ilustra nas Figuras nº 4 e nº 5.

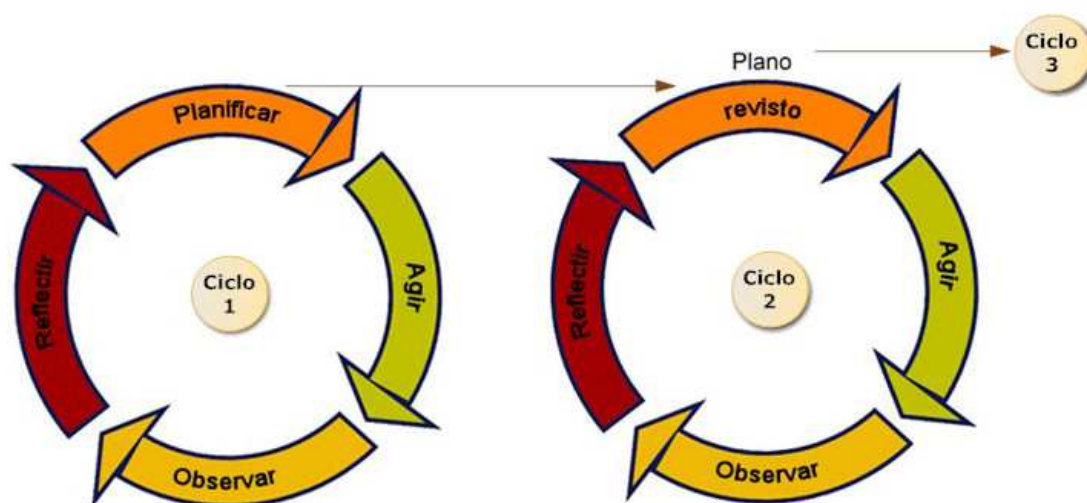


Figura 4 – Espiral dos ciclos de Investigação-Ação

Fonte: Coutinho, C. (2008, p.19)

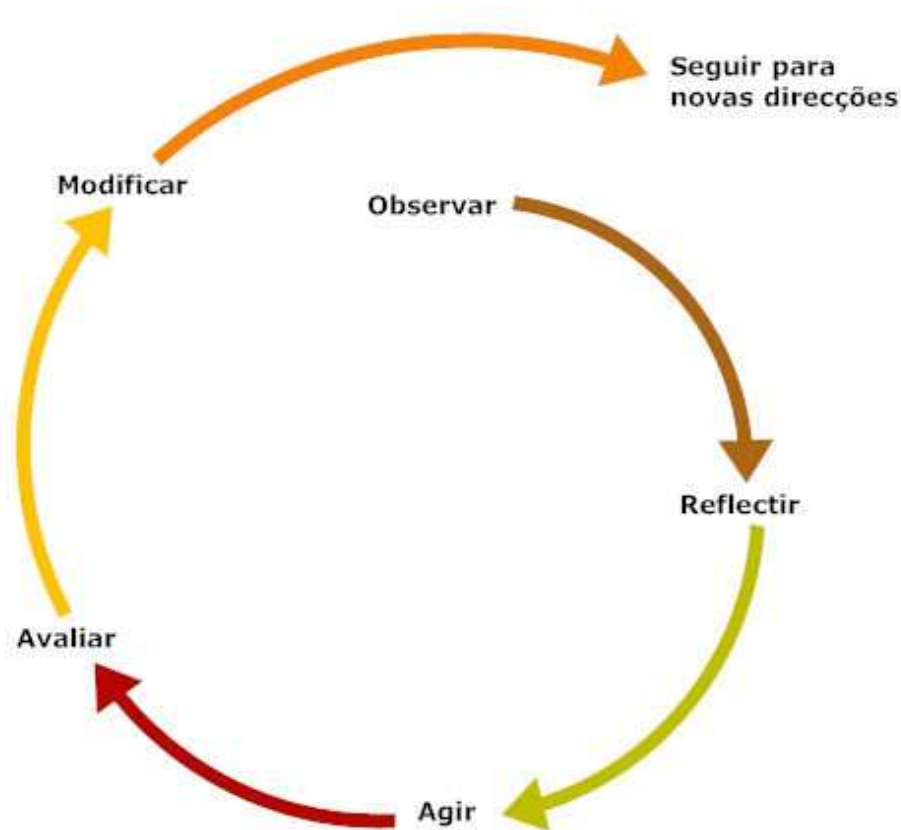


Figura 5 – Espiral de ciclos de Investigação-Ação

Fonte: Continho C. (2008), adaptado de McNiff, (2003, p. 25)

2.2 O cenário investigativo: caracterização do contexto e participantes

A pesquisa foi realizada no Centro de Cultura Musical (CCM), onde a investigadora é professora de violino. O grupo escolhido, é constituído por quatro elementos, três rapazes e uma rapariga, com idade de onze anos e níveis e perfis de aprendizagem diferentes, frequentam o sexto ano, e o 2º grau, do curso Básico de Música, na disciplina de violino, em regime articulado. Este grupo foi escolhido porque serem alunos todos diferentes, entusiastas, e muito ativos. Um dos alunos é altamente capacitado e progride rapidamente, o segundo tem um ritmo de aprendizagem mais lento que o primeiro, sobretudo ao nível da compreensão, mas compensa esta diferença com estudo regular em casa. O terceiro aluno revela bastantes dificuldades na compreensão, mas é muito interessado, estuda e faz o trabalho à medida das suas capacidades, o quarto é desconcentrado, não estuda, não

sabe estar na aula e progride muito lentamente, não aproveitando as suas capacidades e potencial.

Assim, por exemplo, enquanto o primeiro aluno executa a peça proposta para estudo quase à primeira vista; o segundo aluno estuda e apresenta-a na aula seguinte; o terceiro estuda e apresenta a obra na aula seguinte, mas com alguma dificuldade e; o quarto aluno estuda pouco, ou quase nunca estuda, e apresenta a obra com muitas dificuldades na aula seguinte.

2.3 O trabalho de campo: procedimento de recolha de dados

Depois de diagnosticado o problema, obtida a autorização do diretor da escola para se proceder à investigação e planeado o design da investigação foi a vez de esclarecer os alunos participantes e obter a autorização dos seus encarregados de educação. Para o efeito foi distribuído aos alunos o pedido de consentimento dos pais para a realização de um inquérito por questionário - Anexo 4. O questionário foi previamente adaptado do questionário de Denise Murphy e Beth Ann Portter e depois de validado com o grupo de testagem constituído igualmente por quatro outros alunos do mesmo grau de ensino, foi aplicado ao grupo dos quatro alunos da turma para conhecer “como gostam de aprender” – Anexo 3. Depois de recolhidos e analisados os dados deste inquérito foram concebidas, planeadas e aplicadas as estratégias de ensino diferenciado, no desenvolvimento curricular das aulas do primeiro período. O plano de ação estabelecido para a realização da investigação está sintetizado no Quadro1, para o 1º ciclo de I-A, iniciado em 5 de setembro de 2011 e terminado em 5 de janeiro de 2012, e no Quadro 2, para o 2º ciclo de I-A, que se iniciou em 6 de janeiro de 2012 e terminou no dia 19 de março de 2012, de acordo com o seguinte calendário e procedimentos:

1ª Fase – Planificação – 1º ciclo de I-A	
<i>Datas</i>	<i>Atividades</i>
<i>5 de setembro de 2011</i>	<i>Início da planificação do estudo e sensibilização dos participantes</i>
<i>4 de outubro de 2011</i>	Entrega da declaração de pedido de consentimento aos pais para a participação dos alunos nesta pesquisa.
<i>7 de outubro de 2011</i>	Adaptação do inquérito por questionário e validação no grupo de testagem.
<i>12 de outubro de 2011</i>	Aplicação dos questionários “ <i>Como gostam de aprender os alunos</i> ” aos alunos que integram a nossa amostra. Motivação para o envolvimento dos alunos na investigação a realizar.
2ª Fase – Ação e 3ª Fase – Observação	
<i>21 de outubro a 14 de dezembro de 2011</i>	Quinze aulas de ensino coletivo de instrumento de acordo com o horário semanal e nos seguintes dias: 11h 00 às 11h 45 – quartas e sextas.-feiras As peças foram escolhidas perante os resultados dos questionários. Alguns alunos gostam de peças difíceis, outros de peças fáceis. Uns gostam de tocar à primeira vista e todos gostam de tocar em conjunto. Alguns gostam de obter resultados rápidos e outros são mais pacientes
<i>15 de dezembro de 2011</i>	Audição final dos alunos para os pais. Esta audição é também uma prova de avaliação com um júri constituído por três professores de instrumentos de corda. No final da audição os professores conversam sobre o desempenho dos alunos e a sua evolução
4ª Fase – Reflexão	
<i>16 de dezembro de 2011 até 5 de janeiro de 2012</i>	Análise e Reflexão sobre os dados recolhidos no 1º ciclo de I-A para fazer a planificação de nova intervenção

Quadro 1: Procedimentos e calendarização do 1º ciclo de I-A

1ª Fase – Planificação -2º ciclo I-A	
<i>Data</i>	<i>Atividades</i>
<i>6 de janeiro de 2012</i>	Motivação dos alunos para o 2º ciclo. Aplicação do inquérito por questionário aos alunos, pela segunda vez
2ª Fase – Ação e 3ª Fase – Observação	
<i>11 de janeiro a 25 de janeiro de 2012</i>	Cinco aulas de ensino coletivo de instrumento de acordo com o horário semanal; 11h 00 às 11h 45 nas quartas e sextas-feiras. Continuação do trabalho pedagógico inspirado nas respostas dos alunos aos questionários (confirmaram as respostas dadas anteriormente).

<i>27 de Janeiro de 2012</i>	Audição de avaliação para os restantes colegas da turma do ensino regular que estão no ensino articulado (cordas, sopros e pianos). É feita no horário da aula e os professores de todos os instrumentos da turma (10), dão o seu parecer sobre o desempenho de cada aluno. É discutida a evolução dos alunos
<i>1 e 3 de Fevereiro de 2012</i>	Curso de aperfeiçoamento instrumental com professores convidados, durante três dias. Este curso foi para os mais velhos e os alunos da experiência assistiram a duas aulas. No final deste curso tiveram que fazer uma composição sobre o que assistiram e aprenderam
<i>8 de fevereiro de 2012</i>	No plano de melhoria, implementada no 2º ciclo foi introduzida uma estratégia denominada, “ <i>espaço criativo</i> ”. Este espaço é um tempo da aula usado para os alunos apresentarem livremente, peças escolhidas por si, dentro de um leque de obras diversificadas a nível de dificuldade e recomendadas pela investigadora
<i>10 de fevereiro a 16 de Março de 2012</i>	Dez aulas de ensino coletivo de instrumento. A escolha das obras baseou-se nos resultados do inquérito feito aos alunos e já mencionado anteriormente
<i>19 de Março de 2012</i>	Audição final dos alunos com a presença dos pais. Esta audição é também uma prova de avaliação com um júri constituído por três professores. Até ao final e durante os dois ciclos de I-A foram lecionadas 30 aulas e feitas três audições, duas para os pais e uma para os colegas / professores

Quadro 2: Procedimentos/ calendarização do 2º ciclo de I-A

2.4 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Quanto ao procedimento de recolha de dados no trabalho de campo deu-se ênfase à observação direta e participante, assente nas vivências (Orvalho, 2011 p.106) e atuações do dia a dia dos atores intervenientes na investigação e da minha participação colaborativa e crítica, enquanto investigadora.

Numa investigação qualitativa levada a cabo segundo uma abordagem metodológica de aproximação à I-A, é importante o uso de várias técnicas e instrumentos para recolher informação, à medida que o trabalho de campo se vai desenvolvendo. Nesta pesquisa as técnicas utilizadas para a recolha de dados foram as seguintes:

- Observação direta e participante, que decorreu durante as 30 aulas e a três audições.

- Notas de campo registadas num diário de bordo da investigadora. Esta técnica é caracterizada pela grande flexibilidade e abertura ao improviso, no entanto é importante que a linguagem utilizada seja concreta e não vaga. “ (...) em qualquer caso, o investigador deve descrever as próprias observações e não as inferências elementares derivadas dessas observações (Pelpo e Pelpo, 1987, p. 71, cit. in Afonso, 2005, p. 94). O diário de bordo da investigadora ajuda a desenvolver o seu pensamento crítico - Anexo 1
- Notas retiradas do diário do aluno – Anexo 2.
- Inquéritos por questionário “Como gostam de aprender os alunos”- Anexo 3
- Grupos de discussão com os professores do grupo de cordas.
- Técnica documental, (consulta de documentos oficiais e pessoais tais como, programas da disciplina de instrumento do curso básico do CCM, legislação do ensino articulado de música e do ensino vocacional, projeto educativo do CCM).

Capítulo 3 – Resultados

Neste capítulo pretende-se detalhar o percurso investigativo dando especial relevo aos resultados obtidos em cada um dos ciclos de investigação, responder às questões da investigação, depois da análise e interpretação dos dados, e termina-se com uma reflexão geral sobre o caminho percorrido e os resultados obtidos.

3.1 O percurso investigativo: ciclos de I - A

Esta investigação teve a duração de seis meses e meio e envolveu a concretização de 30 aulas de violino, no total, ministradas pela investigadora, aos quatro alunos selecionados, correspondendo a 15 aulas, no 1º ciclo, e 15 aulas, no 2º ciclo de I-A. Cada ciclo finalizou-se com uma audição, num total de três audições, duas para os pais e uma para o júri constituído por professores do grupo de cordas. Cada um dos ciclos é constituído por quatro fases: planificação - ação - observação - reflexão, com os seguintes objetivos:

1ª Fase - Diagnosticar o problema e fazer a planificação da ação.

2ª Fase - Por em prática o plano de ação identificado na fase anterior.

3ª Fase - Observar a ação para recolher evidências que permitam avaliar.

4ª Fase - Avaliação dos resultados das ações tomadas. Análise e reflexão da eficácia da intervenção.

Nos Quadros 3 e 4, apresenta-se uma síntese dos dois ciclos de I-A relativos ao processo investigativo, nos contextos anteriormente identificados, realizada de 5 de setembro de 2011 a 19 de março de 2012, com a indicação, para cada fase, dos objectivos, dos participantes, dos instrumentos de recolha de dados, das estratégias e resultados obtidos.

A título de exemplo apresenta-se, no Quadro 5, a planificação da aula de ensino coletivo de violino que foi realizada no dia 21 de outubro de 2011 e que teve em conta os elementos de diferenciação e as estratégias para diferenciar o ensino assinaldos por Arends (2008), adaptados de Tomlinson (1999) e citados por Orvalho (2010, pp. 87-88).

Quadro 3 - 1º Ciclo de Investigação - Ação (I-A) de 5 de setembro a 15 de dezembro de 2011

Fases Subfases	Objetivos	Instrumentos de recolha de dados	Participantes	Estratégias	Resultados obtidos
Planificação	<p>Preparar a entrada no trabalho de campo.</p> <p>Diagnosticar o problema</p> <p>Enunciar as hipóteses de ação</p> <p>Adaptar e validar o inquérito por questionário a aplicar aos alunos</p> <p>Preparação e recolha das declarações de consentimento dos pais</p>	<p>Revisão bibliográfica</p> <p>Observação da prática diária</p> <p>Questionário “<i>Como gostam os alunos de aprender?</i>”</p> <p>Declaração de consentimento</p>	<p>Ana Mikus- coordenadora do grupo de cordas do CCM</p> <p>Grupo de cordas do CCM</p> <p>Quatro alunos de violino do 6º ano, 2º grau, do C. Básico de instrumento (CBI) - grupo 1 (testagem)</p> <p>Pais dos alunos do grupo 1 e do grupo 2</p>	<p>Revisão documental Diagnosticar o problema</p> <p>Hipóteses de ação</p> <p>Questões da investigação</p> <p>Adaptação do questionário de Denise Murphy ... lançado aos alunos na sala de aula de violino no dia 10 de Novembro de 2011</p> <p>Autorização por contacto telefónico e contato escrito</p>	<p>Calendarização do plano de ação</p> <p>Problema e questões da investigação</p> <p>Questionários validados para aplicar na fase de ação</p>

Observação	Observar a ação para recolher evidências que permitam avaliar o impacto produzido	Observação participante Notas de campo Diário de bordo Portefólio do aluno	Professora do grupo de alunos-Ana Mikus Professores de cordas do CCM	Observação direta nas aulas Observação das audições	- Os alunos evidenciaram comportamentos diferentes uns dos outros - todos os alunos revelaram entusiasmo - Os professores evidenciaram que o grupo melhorou - todos aprenderam à sua medida - houve cooperação grupal - houve tolerância - Não se notou desinteresse - houve por vezes alguma agitação - as aulas tornaram-se mais dinâmicas - o nível do grupo começou a separar-se
Reflexão	Produzir a construção do significado da situação e fornecer a base para uma nova planificação	Observação participante. Notas de campo. Diário de bordo. Portefólio do aluno	Professora do grupo de alunos – Ana Mikus Professores de cordas do CCM	Reflexão sobre a ação registada ajudada pela discussão entre os membros do grupo de professores de cordas do CCM; resumir a informação compilada; seleccionar documentos; codificar e categorizar a informação; organizar a informação, ex: mapa de análise do conteúdo.	Todos aprenderam à medida das suas capacidades - todos evoluíram - a diversidade de nível aumentou devido às estratégias diferenciadas – Verificou-se alguma agitação na aula devido à diversidade das atividades – para equilibrar o grupo foi necessário um diálogo permanente – houve cooperação – as aulas tornaram-se mais dinâmicas e eficazes – os alunos com mais capacidades motivaram os outros

Quadro 4 - 2º Ciclo de Investigação - Ação (I-A) de 16 de dezembro a 19 de março de 2012

Fases Subfases	Objetivos	Instrumentos de recolha de dados	Participantes	Estratégias	Resultados obtidos
Planificação	Preparar a entrada no trabalho de campo.	Revisão bibliográfica	Ana Mikus- coordenadora do grupo de cordas do CCM	Revisão documental Diagnosticar o problema	Calendarização do plano de ação Problema e questões da investigação
	Introduzir melhorias na planificação	Observação da prática diária	Grupo de cordas do CCM	Reflexão na ação	Plano de melhoria
	Realizar de novo o inquérito por questionário aos alunos	Diário de bordo Notas de campo Questionário “ <i>Como gostam os alunos de aprender?</i> ”	Quatro alunos de violino do 6º ano, 2º grau, do C. Básico de instrumento (CBI)	Questões da investigação Preparação do questionário de Denise Murphy ... lançado aos alunos na sala de aula de violino no dia 6 de janeiro de 2012	Questionários preparados para aplicar na 2ª fase de ação

	Objetivos	Instrumentos de recolha de dados	Participantes	Estratégias	Resultados obtidos
Observação	Observar a ação para recolher evidências que permitam avaliar	Observação participante Notas de campo Diário de bordo Portefólio do aluno	Professora do grupo de alunos- Ana Mikus Professores de cordas do CCM	Observação direta nas aulas Observação das audições	- Os alunos evidenciaram comportamentos diferentes uns dos outros - todos os alunos revelaram entusiasmo - Os professores consideraram que o grupo melhorou - todos aprenderam à sua medida - houve cooperação grupal - houve tolerância - Não se notou desinteresse - houve por vezes alguma agitação - as aulas tornaram-se mais dinâmicas - o nível do grupo começou a separar-se
Ação	Aplicar os questionários ao grupo dos alunos. Analisar as respostas aos questionários para saber como os alunos gostam de aprender. Planificar o trabalho de ensinar de forma diferenciada.	Questionários, diário de bordo, portefólio do aluno	Grupo de cordas do CCM	Estratégias diferenciadas (maior diversidade de repertório, geometria de agrupamento dos alunos variável, tempos de aprendizagem diferenciados para cada aluno) de acordo com as preferências identificadas nos questionários; criação de um espaço no tempo da aula para apresentar outras peças. Elaboração de mapa de registo deste espaço. Organização do espaço sala de aula Designado um só aluno na vigilância das regras da sala de aula. Tutoria entre pares de alunos dentro da sala de aula	Os alunos sabiam-se posicionar na sala Os alunos respeitaram o colega designado quanto às regras A cooperação quanto à tutoria funcionou Foi afixado no placar da sala o mapa de registo Foi posto em prática o “ espaço criativo”

<p>Reflexão</p>	<p>Produzir a construção do significado da situação</p>	<p>Observação participante Notas de campo Diário de bordo Portefólio do aluno</p>	<p>Professora do grupo de alunos – Ana Mikus</p> <p>Professores de cordas do CCM</p>	<p>Reflexão sobre a ação registada ajudada pela discussão entre os membros do grupo de professores de cordas do CCM; resumir a informação compilada; seleccionar documentos; codificar e categorizar a informação; organizar a informação, ex: mapa de análise do conteúdo.</p>	<p>Todos aprenderam à sua medida porque dei “espaço” para evidenciarem as suas capacidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - todos evoluíram, alguns muitíssimo - a diversidade de nível aumentou desde o 1º ciclo devido às estratégias de ensino diferenciadas - A agitação aumentou devido à diversidade de atividades da aula - para equilibrar o grupo foi necessário diálogo e o cumprimento de regras - a cooperação e a tolerância aumentou neste ciclo de investigação – A motivação de todos ao alunos aumentou tendo como exemplo os colegas mais capacitados, em especial quando conseguiam tocar em conjunto
------------------------	---	---	--	---	--

Quadro 5-Exemplo de uma planificação de aula de ensino coletivo de violino

1º ciclo de I – A

Nível: 2º Grau, do 2º ciclo

Curso: Curso Básico de Música (Regime Articulado)

Turma: 6º ano do INA

Data: 21 de outubro de 2011

Número da aula: 1

Duração: 45min

Conteúdo	Dvorak - Tema da Sinfonia do Novo Mundo (peça de maior dificuldade) – Anexo 5. Tradicional coreana – Arirang (peça de menor dificuldade) – Anexo 6.
Objectivos Gerais	1. Aprender a semínima com ponto, colcheia 2. Tocar a peça mais fácil individualmente (Arirang) 3. Tocar em conjunto a peça (Dvorak Tema da Sinfonia Novo Mundo)
Objectivos Específicos/ Competências	Os alunos devem ser capazes de: 1. Conhecer e compreender o que é uma semínima com ponto e colcheia. 2. Saber que a semínima com ponto colcheia faz parte da métrica musical, ou seja da métrica do som. 3. Ler à primeira vista a peça fácil (Arirang), respeitando as diferentes velocidades dos alunos.

	<p>4.Tocar a segunda voz na peça mais difícil (Dvorak).</p> <p>5.Executar as obras com as competências anteriores. (semínima com ponto e colcheia, tocar a duas vezes).</p> <p>6.Fazer a autoavaliação e a heteroavaliação</p>			
	Desenvolvimento da aula			
Situação	Os alunos são jovens com 11 anos. Já têm conhecimentos musicais, tiveram iniciação ao instrumento violino e frequentaram o 1º grau do CBM, em regime articulado. É uma turma heterogênea, com diferentes atitudes, capacidades e ritmos de aprendizagem. Já todos conhecem o compasso binário, ternário e quaternário; as figuras de ritmo semínima, mínima, colcheia e semicolcheia. As tonalidades de Ré M, Sol M, Sib M, Fá M, Ré m, Dó M, Lá m.			
	Domínio Cognitivo e Psicomotor			
Estratégias de Ensino	1.Nível Sensorial (10 min)	2.Nível analítico (5min)	3.Solfejo (leitura) (10 min)	4.Execução (20 min)
	<p>Estratégias:</p> <p>Colocar os alunos com espaço entre si na sala de aula. Usar a transportação da sensação do caminhar para sentir a pulsação.</p>	<p>Estratégias:</p> <p>Através da análise em grupo, o professor desempenha o papel de moderador ajudando os alunos a compreender a figura de ritmo semínima com ponto, colcheia. Usar a observação, a imitação e a repetição para saber escrever esta figura.</p>	<p>Estratégias:</p> <p>Através da indução a partir de conhecimentos da teoria musical, previamente adquiridos, os alunos vão decifrar o texto musical. Os alunos A e B trabalharão a peça difícil e os alunos C e D a peça fácil.</p>	<p>Estratégias:</p> <p>Aplicar os conhecimentos teóricos nas peças experimentando a execução no violino.</p>

<p>Atividades de aprendizagem</p>	<p>Actividades 1:</p> <p>O aluno A toca a peça à primeira vista e os colegas tentam reconhecer as figuras enquanto batem a pulsação. Depois o aluno A toca de novo e os outros caminham na sala para sentirem de novo a pulsação.</p>	<p>Actividades 2:</p> <p>Só depois de os alunos terem executado a primeira actividade e revelarem terem sentido corporalmente/fisicamente a figura de ritmo, é que passarão à segunda actividade, em que o professor lhe explica teoricamente o que representa a semínima com ponto, colcheia e como se escreve.</p>	<p>Actividades 3:</p> <p>Na terceira actividade o professor ensinará os alunos a solfejar o ritmo e o nome das notas da peça que irá ser executada em grupo de dois para que se possam corrigir mutuamente. O professor sugere que poderão coordenar o solfejo rezado e entoado com gestos que os auxiliem na sensação de tempo forte e fraco. Devem ler a peça batendo o ritmo e contando os tempos.</p>	<p>Actividades 4:</p> <p>A quarta actividade culmina com a execução das peças “Tema da Sinfonia Novo Mundo” e “Arirang”. Os alunos A e B devem tocar com o arco e os alunos C e D fazer pizzicato usando diferentes velocidades. O aluno A deve tocar a peça num andamento rápido, o aluno B num tempo moderato e os alunos C e D num tempo lento. No final todos os alunos devem tocar em conjunto num tempo que seja confortável para todos. Os alunos A e B tocam a primeira voz e os alunos B e C a segunda voz, (Sinfonia novo Mundo). Depois alternam.</p>
<p>Recursos de aprendizagem</p>	<p>Sala grande, piano, violino, Peças (método - New directions for Strings)</p>			

Avaliação das aprendizagens

	Parâmetros de avaliação	Níveis de Desempenho		
		Insuficiente	Suficiente	Bom
Domínios técnico e musical	Conceito e reconhecimento da figura semínima com ponto e colcheia	O aluno não consegue decifrar as figuras sem ajuda	O aluno decifra com pouca ajuda ou muita lentamente	O aluno lê as figuras com fluidez e sabe executá-las no instrumento
	Naturalidade do movimento	O movimento é tenso e torpe	O movimento é correto mas desconfortável	O movimento é fácil e natural
	Afinação	A afinação afasta-se mais de meio-tom, aluno não reconhece se está certa	A afinação afastada menos de meio tom , aluno sabe que não está certa	O aluno corrige a afinação até estar certa
	Qualidade do som	O som não é limpo, é forçado ou fraco	O som é claro, mas imperfeito	O som é limpo e constante
	Ritmo - duração correta das notas	O aluno não reconhece o ritmo, não o executa corretamente e não se corrige	O aluno sabe o ritmo correto, mas engana-se ou realiza-o com dificuldade	O aluno reconhece o ritmo e executa-o sem erros
	Leitura à primeira vista	O aluno não consegue ler a peça proposta à primeira vista	O aluno lê com alguma dificuldade à primeira vista	O aluno lê com facilidade à primeira vista
	Tocar a 2ª voz	O aluno toca com muita dificuldade a 2ª voz	O aluno toca razoavelmente a 2ª voz	O aluno toca perfeitamente a 2ª voz
	Domínio pessoal	Espírito de equipa	O aluno não revela nenhum espírito de equipa	O aluno preocupa-se em obter um resultado coletivo

<p>Avaliação do desenvolvimento curricular realizado</p>	<p>Situação Positiva: As estratégias propostas resultaram bem. Os alunos envolveram-se com entusiasmo e as actividades propostas foram concretizadas com sucesso. Os alunos A e B compreenderam bem as actividades propostas. O aluno B teve alguns problemas de coordenação e precisou de mais tempo para as concretizar. O aluno D conseguiu depois de praticar mais vezes.</p> <p>Situação Negativa: Os alunos, apesar de se envolverem com entusiasmo nas actividades propostas, nem todos conseguiram perceber ao mesmo tempo o ritmo semínima com ponto e colcheia.</p> <p>Esta observação permitiu-me refletir sobre a minha estratégia e evidenciar a necessidade de respeitar os ritmos diferenciados.</p>
<p>Propostas de actividades de enriquecimento e remediação</p>	<p>Para dar continuidade ao trabalho realizado nesta aula foram distribuídas aos quatro alunos novas peças (com a mesma figura) para que em casa pudessem, de forma autónoma, aprofundar e praticar os conceitos adquiridos.</p> <p>TPC- Autor – Samuel Ward, América Bonita.</p> <p>Tradicional Inglesa - Cranham</p> <p>Foi acordado, ainda, com o professor de formação musical as actividades que os alunos deveriam realizar durante a sua aula, nomeadamente, praticar fichas de leitura rítmica com semínima com ponto e praticar a leitura das peças de violino. Assim desenvolveu-se a articulação curricular e a planificação integrada.</p>

3.2 Técnicas de análise e interpretação dos dados

Depois da recolha dos dados concretiza-se a pesquisa com a organização e o tratamento dos dados originando assim, a produção de conhecimento científico.

Ao longo do processo de I-A fez-se a produção, divulgação e partilha de conhecimentos com outros professores do grupo de cordas, do CCM, quer em reuniões formais de grupo, quer informalmente, que me ajudaram a elaborar o texto interpretativo e a dar respostas às questões de investigação.

A análise dos dados fez-se através da análise de conteúdo de todos os registos já referenciados no capítulo 2.4. A elaboração do texto interpretativo recebeu os contributos da abordagem descritiva, analítica e interpretativa. A reflexão produzida sobre a informação qualitativa recolhida pelos diversos instrumentos, permitiram-me explorar os conceitos de descrição, análise e interpretação, fazendo a sua categorização, conforme se exemplifica no Quadro 6, com a informação do diário de bordo da investigadora. Estes registos foram relatados da forma mais direta e fiel possível e tiveram como finalidade perceber o desenrolar e desenvolvimento dos acontecimentos da aula e, assim, melhor enquadrar as reflexões crítica e construtiva tirando daí as conclusões finais e as repostas a dar aos objetivos e às questões de investigação deste estudo.

Também a título de exemplo apresentam-se alguns dos testemunhos que ilustram bem os “sentires” dos alunos envolvidos na investigação:

“O aluno C disse amistosamente ao seu colega que circulava na sala e estava distraído: *“anda a aprender”*.”

“O aluno C quis trocar de peça por outra que ouviu tocada pelos colegas mais avançados”.

“No final de uma das aulas o aluno A deu os parabéns aos colegas pela execução das peças”.

“No final da aula de grupo os alunos A e B não saíram e continuaram entusiasmados a tocar, ocupando o espaço da aula seguinte”.

<p>2. Processos de participação</p> <p>A – Envolvimento e entusiasmo</p> <p>B – Atitudes</p> <p>C- Potencialidades e constrangimentos</p> <p>D -Organização e gestão do currículo</p>	<p>1-Cooperação e solidariedade</p> <p>2- Autonomia</p> <p>3- Desenvolvimento pessoal</p> <p>4- Diálogo e concertação</p> <p>1- Atitudes demonstradas face à própria participação</p> <p>1-Fatores favoráveis</p> <p>2-Fatores desfavoráveis</p> <p>3-Estratégias da resolução do desfavorável</p> <p>1-Flexibilidade do currículo</p> <p>2-Avaliação</p>	<p>A1 - No fim da aula de grupo os alunos A e B não saíram e continuaram entusiasmados a tocar!</p> <p>A 2, 3 - O aluno C quis trocar de peça por outra que ouviu tocada pelos colegas mais avançados.</p> <p>A3 - Os alunos registaram no seu portefólio “imagens” interessantes sobre a música que tocaram.</p> <p>A4 - Houve muito diálogo entre mim e os alunos para que as diferenças existentes entre eles fossem aceites.</p> <p>B1-No final da aula os alunos A e B não queriam sair e continuavam a tocar em conjunto!</p> <p>C1- No fim da audição o aluno A quis repetir a peça para mim e para a mãe porque a sua apresentação não tinha corrido como ele idealizara.</p> <p>C2 - Na aula anterior à audição do final do 1º período o aluno D desistiu de tocar uma peça de conjunto com o resto do grupo porque não sabia a sua parte.</p> <p>C3 - O aluno D surpreendeu quando, sem ninguém contar e depois de ter desistido, tocou com os outros uma peça em conjunto na audição, depois de ter sido motivado.</p> <p>D1 - O material didático foi distribuído conforme o interesse demonstrado pelos alunos no questionário de diagnóstico e de acordo com as suas capacidades.</p> <p>D2 - Os alunos depois de fazerem a avaliação que a professora pediu observaram corretamente a evolução que cada um fez desde a última aula (30 de novembro de 2011).</p> <p>D2 - A avaliação feita pelos alunos, na aula de 7 de dezembro de 2011, foi correta.</p> <p>D2 - No dia da audição (27 de janeiro de 2012), foi feita uma avaliação muito positiva por parte do júri – 4</p>
--	---	--

Dimensões/Categorias	Subcategorias	Unidade de sentido
<p>2.Processos de participação</p> <p>A – Envolvimento e entusiasmo</p>	<p>1-Cooperação e solidariedade</p> <p>2-Autonomia</p> <p>3-Desenvolvimento pessoal</p> <p>4-Diálogo e concertação</p>	<p>A1-No início deste estudo os alunos eram mais individualistas, nota-se agora que tocam por prazer uns com os outros.</p> <p>A1-Os alunos tiveram a iniciativa de comprar um afinador e estavam a experimentar entusiasticamente quando eu entrei na sala. Explicavam uns aos outros como se trabalhava com o aparelho. Um deles comentou: já aprendi!</p> <p>A1-A aula prosseguiu com a elaboração de um trabalho de teoria e o aluno A ajudou os colegas.</p> <p>A2-No início do 2º ciclo da I-A o aluno C comentou que era uma “<i>chaticice</i>” tocar sozinho (se as aulas fossem individuais) no entanto com o decorrer das aulas notou-se uma evolução e agora quer mostrar sozinho o que estudou.</p> <p>A3-A partir do dia 1 de fevereiro de 2012 realizou-se um curso de instrumento e alguns alunos, entusiasmados, queriam ser dispensados de algumas aulas teóricas para poderem assistir ao curso.</p> <p>A3 - O aluno A fez enormes progressos desde que pode explorar mais as suas capacidades.</p> <p>A3 – O aluno B também gosta de mostrar sempre uma nova peça no espaço criativo. Não querendo ficar atrás do seu colega A.</p> <p>A4-Depois de eu ter explicado que as aulas em grupo são relativamente recentes, o aluno C referiu que gosta de ter aulas em conjunto porque gosta de ouvir os outros colegas e porque quando uma vez teve aula sozinho ficou cansado. Disse que não se importa de esperar pelos outros mas não gosta que esperem por ele quando está cansado.</p>
<p>B – Atitudes</p>	<p>1-Atitudes demonstradas face à própria participação</p>	<p>B1-Desde o dia em que se criou o espaço criativo, o aluno A apresentou em todas as aulas uma peça preparada.</p>

<p>C – Potencialidades e constrangimentos</p>	<p>1-Fatores favoráveis 2-Fatores desfavoráveis</p> <p>3-Estratégias da resolução do desfavorável</p>	<p>C1-Depois de eu ter explicado a utilidade e a razão da existência do espaço criativo, a aula seguinte foi muito positiva porque todos os alunos apresentaram uma peça.</p> <p>C3- Algumas aulas depois de se ter criado o espaço criativo, observei que nem todos os alunos estavam a aproveitar devidamente este momento, por isso, chamei a atenção de que isto foi criado para todos aproveitarem e não só para alguns.</p>
<p>D – Organização e gestão do currículo</p>	<p>1-Flexibilidade do currículo</p> <p>2-Avaliação</p>	<p>D1-Na aula de 8 de fevereiro de 2012, foi criado o espaço criativo para permitir a cada um dos alunos tocar uma obra que tivesse preparado, de um leque de obras sugeridas. Este espaço tinha caráter facultativo e ocupava 10 a 15 m da aula.</p> <p>D1- Todos os alunos estudaram tanto a peça alternativa como a de grupo e demonstraram tal entusiasmo que o tempo destinado para esta tarefa foi ultrapassado. No entanto como todos escolheram a mesma peça, conseguiu-se realizar a aula em grupo.</p> <p>D2-No dia 27 de janeiro de 2012, fez-se uma audição da turma e alguns professores presentes ressaltaram que os alunos tinham evoluído, estavam mais autónomos e seguros.</p> <p>D2-Na audição sobressaíram muito os alunos mais avançados. Um dos alunos foi afetado pelos nervos. Notou-se que souberam aproveitar a oportunidade que lhes foi dada de explorar as suas capacidades e todos brilharam.</p>

3.3 Respostas às questões de investigação

Na procura das respostas às questões – problema chegou-se às seguintes conclusões:

Questão 1: Será que usando a diferenciação pedagógica todos os alunos aprendem mais?

Resposta 1: Usando a diferenciação pedagógica todos os alunos aprenderam mais, porque o leque de repertório ao nível das peças que tocaram aumentou consideravelmente, tanto ao nível de dificuldade como em quantidade. Relativamente ao aluno com mais capacidades conseguiu evoluir muitíssimo quando lhe foi dada a liberdade e a oportunidade de escolher e tocar peças diversificadas de acordo com o seu perfil de aprendizagem. O nível de entusiasmo dos restantes elementos do grupo cresceu consideravelmente relativamente ao ano passado e todos tocaram mais obras do que o que está previsto no repertório para o seu grau. Além das peças incluídas no seu método de trabalho, ainda estudaram peças maiores e de variados compositores.

Questão 2: O ensino diferenciado ajuda os alunos a maximizar as suas capacidades de aprendizagem?

Resposta 2: Verificou-se que a aplicação do ensino diferenciado ajudou os alunos a maximizar as suas capacidades de aprendizagem, ao nível do instrumento violino, na medida em que cada um pôde aprender ao seu próprio ritmo. (exemplos 2.1 e 2.2) Por outro lado os alunos mais capacitados evoluíram muitíssimo (exemplo 2.3) e os menos capacitados não se sentiram pressionados negativamente pelo grupo, sendo, pelo contrário, incentivados a trabalhar mais (exemplos 2.4, 2.5 e 2.6).

Como foi anteriormente explicitado nos exemplos de categorização de registos do diário de bordo:

Exemplo 2.1 – O material didático foi distribuído conforme o interesse demonstrado pelos alunos nos questionários e de acordo com as suas capacidades.

Exemplo 2.2 - No início do 2º ciclo da I-A o aluno C comentou que era uma “*chatice*” tocar sozinho (se as aulas fossem individuais) no entanto com o decorrer das aulas notou-se uma evolução e agora quer mostrar sozinho o que estudou.

Exemplo 2.3 - Desde o dia que se criou o espaço criativo, o aluno A apresentou em todas as aulas uma peça preparada.

Exemplo 2.4 – Numa das aulas, o aluno A, perguntou quem tinha obras para apresentar no espaço criativo e felicitou-os de seguida pela iniciativa.

Exemplo 2.5 - No final de uma das aulas o aluno A deu os parabéns aos colegas pela execução das peças.

Exemplo 2.6 - Os alunos, no 2º ciclo de I-A, têm mais paciência uns com os outros incentivando-se constantemente a trabalharem cada vez mais.

Questão 3: O potencial de cada aluno e de todos os alunos é melhor atingido quando se estabelece um trabalho colaborativo entre alunos de níveis de desempenho diferentes?

Resposta 3: Ficou claro que o trabalho colaborativo entre os quatro alunos de níveis de desempenho diferentes ajudou a atingir o potencial de cada aluno devido ao entusiasmo e clima de envolvimento criado durante nas aulas (exemplo 3.1, 3.2 e 3.3). Notou-se principalmente que a colaboração do aluno mais capacitado entusiasmava e motivava os seus colegas, sendo visto por eles como um exemplo a seguir (exemplo 3.4 e 3.5).

Como foi anteriormente explicitado nos exemplos de categorização de registos do diário de bordo:

Exemplo 3.1 - No final da aula o aluno A e B não queriam sair e continuavam a tocar em conjunto, ocupando o espaço da aula seguinte.

Exemplo 3.2 - O aluno D surpreendeu quando, sem ninguém contar e depois de ter desistido, tocou com os outros uma peça em conjunto na audição, depois de ter sido motivado.

Exemplo 3.3 - Todos os alunos estudaram tanto a peça alternativa como a de grupo e demonstraram tal entusiasmo que o tempo destinado para esta tarefa foi ultrapassado.

Exemplo 3.4 - O aluno C quis trocar de peça por outra que ouviu tocada pelos colegas mais avançados.

Exemplo 3.5 - O aluno B também gosta de mostrar sempre uma nova peça no espaço criativo. Não querendo ficar atrás do seu colega A.

Questão 4: Os resultados que os alunos obtêm são melhores quando se usa o ensino diferenciado em vez do ensino tradicional?

Resposta 4: Constatou-se sem dúvida, que ao aplicar o ensino diferenciado em vez do tradicional (aquele que se seguiu sempre até à conceção e implementação desta experiência), os alunos obtiveram melhores resultados (exemplos 4.1 e 4.2) No grupo de alunos em questão os resultados evidenciaram-se, principalmente, pela diversidade crescente em relação ao seu nível de *performance*, resultado da aplicação de estratégias diferenciadas, procurando sempre uma maior dificuldade de repertório e ânsia de mostrar os resultados alcançados (exemplos 4.3 e 4.4). Todos os alunos conseguiram fazer mais do que as expectativas iniciais esperadas num ensino tradicional.

Como foi anteriormente explicitado nos exemplos de categorização de registos do diário de bordo:

Exemplo 4.1 - No dia 27 de janeiro de 2012, fez-se uma audição da turma e alguns professores presentes ressaltaram que os alunos tinham evoluído, estavam mais autónomos e seguros.

Exemplo 4.2 - O aluno D em vez de estudar apenas a obra da audição estudou mais a peça alternativa.

Exemplo 4.3 - Na aula de 8 de fevereiro de 2012, foi criado o espaço criativo para permitir a cada um dos alunos tocar uma obra que tivesse preparado, de um leque de obras sugeridas. Este espaço tinha caráter facultativo e ocupava 10 a 15 minutos da aula.

Exemplos 4.4 - Na audição sobressaíram muito os alunos mais avançados. Um dos alunos foi afetado pelos nervos. Notou-se que souberam aproveitar a oportunidade que lhes foi dada de explorar as suas capacidades e todos brilharam.

Questão 5: Quais são os principais constrangimentos na aplicação das estratégias de ensino diferenciado numa sala de aula de ensino coletivo de instrumento e as condições para a sua superação?

Resposta 5: Os principais constrangimentos verificaram-se a nível de comportamento dos alunos e as condições para a sua superação ao nível das

exigências na planificação das aulas com ação estratégica de ensino diferenciado. A nível do comportamento, pelo facto de uma parte da aula deixar de ser relativamente uniforme para ser diversificada, apresentação dos repertórios, houve mais movimentação na sala e conseqüentemente mais oportunidades para alteração do comportamento. Por isso foi necessário muito diálogo para os alunos interiorizarem e cumprirem as regras de trabalho numa sala de aula diferenciada e saberem trabalhar em equipa, respeitando as opiniões dos outros (Exemplos 5.1, 5.2 e 5.3).

A nível da planificação, preparação e gestão da aula, porque tinha que ter uma diversidade grande de estratégias para atingir todos os alunos e fazer com que uma sala de aula diversificada funcionasse (exemplos 5.4 e 5.5).

Houve necessidade de se praticar outro tipo de avaliação - formativa mais autêntica e participativa e o professor teve que desenvolver novas competências para saber aplicar a diferenciação pedagógica (exemplos 5.6, 5.7 e 5.8).

Como foi anteriormente explicitado nos exemplos de categorização de registos do diário de bordo:

Exemplo 5.1- As regras de trabalho na sala foram afixados para lembrar os alunos com se devem comportar.

Exemplo 5.2 - O aluno C disse amistosamente ao seu colega que circulava na sala e estava distraído: *“anda a aprender”*

Exemplo 5.3 - O aluno C foi muito cumpridor do seu papel de moderador e chamou a atenção dos colegas que era preciso *“saber ouvir”*.

Exemplo 5.4 - Foi negociado com os alunos, antes do início da aula, sobre o que se iria apresentar para evitar desorganização e confusão, uma vez que havia muita coisa a trabalhar, nomeadamente a formação de grupos de geometria variável, conforme a peça a tocar nas audições. Esta diversidade grupal poderia trazer confusão no espaço da aula.

Exemplo 5.5 - Houve muito diálogo entre mim e os alunos para que as diferenças existentes entre eles fossem aceites e compreendidas.

Exemplo 5.6 - A avaliação feita pelos alunos, na aula de 7 de dezembro de 2011, foi muito assertiva e correta.

Exemplo 5.7 - No dia 27 de janeiro de 2012, fez-se uma audição da turma (só para os professores e alunos) e alguns professores presentes ressaltaram que os alunos tinham evoluído, estavam mais autônomos e seguros.

Exemplo 5.8 - Os alunos depois de fazerem a avaliação de acordo com os critérios que foram estabelecidos e interiorizados foram capazes de observar e verbalizar corretamente a evolução que cada um fez, desde a última aula (30 de novembro de 2011).

3.4 Critérios de validade e aferição da qualidade do estudo

A utilização da triangulação controla a validade dos significados expressos nas narrativas, descrições e interpretações do investigador. Trata-se de clarificar o significado da informação recolhida e identificar significados complementares, ou alternativos, que dêem melhor conta da complexidade dos contextos em estudo.

A avaliação da qualidade do material empírico recolhido faz-se segundo Afonso (2005, p.112), através da utilização de três critérios: fidedignidade, validade e representatividade. O critério de fidedignidade garante que os dados se referem a informação de facto recolhida e não fabricada. A validade dos dados consiste na sua qualidade, ou seja avalia a relevância da informação produzida. Em relação à representatividade, tem que haver a garantia de que os sujeitos envolvidos e os contextos selecionados representam o conjunto dos sujeitos e dos contextos a que a pesquisa se refere.

Para Becker (1999, pp. 47-64), em primeiro lugar passa, por multiplicar os modos de produção de dados, através do uso de técnicas diversificadas (observação, entrevista, pesquisa documental). Em segundo lugar, implica um esforço de multiplicação dos fatores de produção de dados (pessoas diferentes, tempos, lugares e circunstâncias diferentes).

Uma outra estratégia passa por usar vários modelos de análise, várias teorias, no mesmo campo disciplinar, ou mesmo abordagens disciplinares complementares.

Neste caso tentei encontrar convergências com outras fontes de informação, de vários investigadores entre eles, Tomlinson (2008), e da confrontação de outros

métodos de ensino utilizados pelos professores da minha área de instrumento (cordas). Através do *feedback* recebido dos participantes deste estudo e da auscultação de opiniões dos meus colegas, também professores de instrumento, sobre os resultados da investigação, obtive a validade, legitimidade e plausibilidade da interpretação produzida. Procurei a opinião de investigadores da mesma área, com estudos semelhantes, não só relativamente aos resultados mas também quanto à metodologia.

3.5. Reflexão geral sobre o caminho percorrido e os resultados obtidos

Todo este processo de investigação decorreu com entusiasmo e cada aula foi aguardada com expectativa para ver as reações dos alunos e a sua evolução. Ao aplicar as estratégias diferenciadas o meu trabalho não foi facilitado uma vez que tinha que reagir e saber responder a cada situação nova que podia acontecer. Tinha que estar em constante alerta para conseguir acompanhar o ritmo de cada aluno. Os resultados foram bons, sinto que os alunos encontraram o seu próprio caminho.

Capítulo 4 - Conclusão

4.1. Conclusão geral

Em geral podemos concluir com esta investigação que todos os alunos aprenderam à medida do seu potencial quando pratiquei o ensino diferenciado de instrumento em grupo. Comparando a forma de ensinar, desenvolvida nesta pesquisa, com a minha experiência de mais de vinte anos de ensino tradicional, consigo agora ver a diferença, ou seja, todos os alunos aprendiam, mas não à medida das suas reais potencialidades. O grupo/turma era gerido pensando mais no nível médio ou seja, todos tocavam só o repertório que era acessível a todos. Os alunos mais capacitados eram um pouco lesados porque esperavam que os outros colegas aprendessem para depois se passar à etapa seguinte. Nesta pesquisa verificou-se a existência de uma colaboração constante, entre os quatro alunos envolvidos, quer incentivando-se uns aos outros, quer chamando a atenção do colega mais distraído, quer ainda congratulando-se uns aos outros, demonstrando muito empenho e alegria em tocarem em conjunto. Não senti desinteresse em nenhum dos alunos durante o período que durou esta pesquisa. As aulas tornaram-se mais dinâmicas e agradáveis. Os outros professores do CCM constataram, nas audições, que o nível geral do grupo tinha subido. As diferenças começaram a acentuar-se, quando criei na aula um espaço ao qual chamei “espaço criativo”, onde os alunos eram livres de apresentar, dentro de um leque de obras que eu recomendei, peças da sua escolha. O aluno mais capacitado teve a oportunidade de “voar”, mais alto e pode tocar peças à sua medida e ao seu ritmo de aprendizagem, o que originou uma grande evolução. Na interrupção letiva da Páscoa (2012) foi frequentar o curso de instrumento que funciona como pré -inscrição para ingressar no 7º ano, na Escola Profissional de Música, ARTAVE. O curso finalizou com uma audição e este aluno brilhou ao obter uma avaliação do júri de nível bom. Outra constatação que se verificou nessa pesquisa foi que, por vezes, uma parte da aula se tornou mais barulhenta, fruto do trabalho diferenciado dos alunos. Dando oportunidade a cada aluno do grupo de tocar um repertório diferente, na sala de aula, os alunos estavam ocupados com diferentes atividades e, não tocando todos ao mesmo tempo, por vezes, houve intervenções inconvenientes que a professora investigadora aproveitou para educar e desenvolver nos alunos outras competências de natureza pessoal e não só técnica e musical. Os alunos

interiorizaram as diferenças o que originou um diálogo frutuoso que muito veio a contribuir para a motivação de todos. A cooperação entre os alunos foi constante, ajudando-se uns aos outros sempre que necessário. A equidade foi conseguida porque, como refere Cadima (2006, p. 110), “ A questão da equidade já não é o respeito e a igualdade de oportunidades, é a disposição de reconhecer igualmente o potencial de cada um e os seus direitos de ser valorizado e apoiado a concretizar essas suas potencialidades”. Verificou-se que o uso da avaliação formativa durante o processo de ensino e aprendizagem nas aulas foi muito útil tendo-se refletido numa maior progressão e evolução dos alunos. Como **principais conclusões** desta investigação podemos enunciar que o uso de estratégias diferenciadas numa sala de aula heterogénea de ensino coletivo de instrumento (violino) fez com que todos os alunos aprendessem mais que o currículo programado para este grau/turma. No caso concreto, todos os alunos do grupo/turma conseguiram aprender ainda mais do que aquilo que tinha sido inicialmente estabelecido pelo conselho de grupo de cordas. Um dos alunos do grupo aprendeu ainda muito mais (repertório mais diversificado e de maior nível de dificuldade) devido ao seu maior ritmo de aprendizagem, motivação e trabalho de casa.

O ensino diferenciado exige do professor maior esforço, empenho, comprometimento, conhecimento das técnicas de gestão da progressão diferenciada das aprendizagens para que todos os alunos possam atingir o máximo do seu potencial. Só a aprendizagem é inclusiva, e o princípio chave da qualidade é a diferenciação pedagógica.

4.2. Recomendação para futuros estudos

É imperativo hoje em dia, que se pratique cada vez mais o ensino diferenciado. Não é possível fechar os olhos às transformações sociais e culturais que estão a acontecer de uma forma acelerada e que transportam para a escola e, em particular para sala de aula, a diversidade que já conhecemos e que caracteriza a escola de massas. É importante que cada professor de instrumento faça esta reflexão e aprenda a aplicar a didática da diferenciação, pois já estão longe os dias em que se tinha, nos primeiros graus, um só aluno por aula – o ensino individual. É necessário que cada um de nós, profissional do ensino da música, no exercício competente da função alargue os

horizontes, queira mudar e tenha uma atitude investigativa para fazer aprender todos os alunos, tornando-os mais empenhados, realizados e felizes.

Para isso é preciso que se continue a investigar e a avaliar contínua e formativamente a forma de pôr em prática esta tecnologia de fazer o ensino coletivo de instrumento, de forma colaborativa, nas escolas de ensino artístico, pois todos os jovens têm direito a um percurso educativo e formativo de qualidade.

Bibliografia

AFONSO, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto. ASA Editores, S.A.

AINSCOW, M (1995). Education for All: Making it Happen. Keynote address presented at the International Special Education Congress, Birmingham, UK 10-13 April 1995.

ALARCÃO, I (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.

ALARCÃO, I. (1998). Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje. *Aprender. Revista da ESE de Portalegre*, 21 pp. 46-50.

ALFIERI, F. (1995). “*Crear cultura dentro y fuera da escuela*”. In *volver a Pensar la Education. Política, Educación y Sociedad* (Vol I). Madrid: Morata/Paideia, pp. 172-187

ALLAL, L. (1998). “Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise: processus de régulation interactive, rétroactive”, in HUBERMAN, M. (Org.). *Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maîtrise*. Paris, Delachaux et Niestlé, p. 86-126.

ALONSO, L. (Coord. Científica) ORVALHO, L. (Coord.) (1992). *Estrutura Modular nos Cursos Profissionais das Escolas Secundárias*. (Documento escrito e Documento vídeo). Porto: GETAP/ME

ALONSO, L. (1995). A construção social do currículo: Uma abordagem ecológica e prática. *Revista de Educação*, vol. IX, nº 1, 2000. Departamento de Educação da F.C. da U.L.

ALTET, M. (2000). L'analyse de pratiques une demarche de formation professionnalisante. *Recherche et Formation*, 35, pp. 25-41.

ARENDS, R. (1999). Emergence of Entrepreneurs Following Exogenous Technological Shocks. *Strategic Management Journal*, 20, pp. 31-48.

ARENDS, R. I. (2008). *Aprender a ensinar (livro e CD-ROM)*. 7ª Edição. Madrid: McGraw Hill interamericana de Espanha, S.A.U.

BARBIER, & DURAND (2003). L'Activité: un objet intégrateur pour les sciences sociales? *Recherche et Formation*, 42, pp. 51 – 63.

BECKERS, J. (2004). Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation inicial? *Recherche et Formation*, 46, pp. 61-29.

BENOIT, J. P. (2005). Compétences de problématisation en fin de formation universitaire: Le cas du capes de documentation. *Recherche et Formation*, 48, pp. 15-29.

BIRGE, E. B. (1939). *History of public school in the United States*. Universidade de Michigan: O. Ditson.

BLOOM, B. (1966). *Human charecteristics and school learning*. New York: McGrawhill.

BOBBIT, F. (1918). *The Curriculum*. New York, Chicago, San Francisco: Houghton Mifflin Company.

BOUDON, R. (1973). *L'inégalité des chances*. Paris: Armand Colin.

BOURDIEU, P. (1966). L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant l'aculture, *Revue française de sociologie*, n° 3, pp. 325-347.

BOWLES & GINTIS (1981). Contraditions Reproduction i Educational Theory, in Len Barton (ed.). *Schooling, Ideology, and Curriculum*. Sussex: Falmer Press.

CADIMA, A. (2006). As estratégias de diferenciação pedagógica na sala de aula, *In Actas do Seminário Equidade na Educação – Prevenção de Riscos Educativos*, Lisboa: Conselho Nacional de Educação (p. 110).

CADIMA, A. (2008). Diferenciação Pedagógica na Sala de Aula. Atas do Seminário *Equidade na Educação: Prevenção de Riscos Educativos*, 2006. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

CADIMA, A., GREGÓRIO, C., PIRES, T., ORTEGA, C. & HORTA, N. S. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

CAMPOS (2002). *Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autónomas*. Porto: Afrontamento.

CARIA, T. H. (2007). A Cultura Profissional do professor de ensino básico em Portugal. Uma linha de investigação em desenvolvimento. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 3, pp125-138. [Em linha]. Disponível em <http://sisifio.fpce.ul.pt> [Consultado em 24/01/2012].

CARIA, T. H. (2008). Análise Social do Saber Profissional e do Trabalho Técnico-Intelectual: uma linha de investigação em desenvolvimento (Eds.), *VI Congresso Português De Sociologia*. Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

CÁRIA. T. H. (2000). A Cultura Profissional dos Professores – o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.

CCM/ARTAVE. *Projeto Educativo*. Caldas da Saúde: CCM/ARTAVE. Pdf.*Competencias Linguisticas y Comunicativas*. MINEDUC P-900. República de Chile: División de Educación General / Ministério de Educación.

CLAPARÈDE, E. (1973). *A Escola sob Medida*. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 3ª edição.

COHEN & MANNIOM (1987). More Than The Sun of the Parts: research methods in group interviring. *British Educational Research Method*, 13, pp. 25-34.

COHEN & MANNION (1994). *Research Methods in Education*. London (4th ed.): Routledge.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:PT:PDF>
[Consultado em 3/04/2012]

CONDEMARÍN, M., & MEDINA, A. (2000). *Evaluación de los Aprendizages .Un Medio Para Mejorar Las Educação Hoje*. Porto: Texto Editores, Ltª.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1998). *Sociedade de Informação na Escola*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

CORTESÃO, L.(1998). *O arco íris na sala de aula. Processos de organização de turmas: Reflexões críticas* (2ª edição). Biblioteca digital. Lisboa: IIE.

COUTINHO, C. P. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas*. Braga: Universidade do Minho, Série “Monografias em Educação” CIED.

DAY, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.

DELORS, J. (1996). *Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: ASA.

DESCOMBES, M (1999). *The Good Research Guide For Small – Scale Social Research Projects* Open University Press.

DeSeCo/OCDE (2002). Definitions and selections des competences (DeSeCo): Fondements Theoriques in: <http://www.portal-Tat.dmin.ch/desecco doc strategique.pdf>.
DGES – CONSELHO E COMITÉ de EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/Uni%C3%A3o+Europeia/Conselho+e+Comit%C3%A9+de+Educa%C3%A7%C3%A3o/Educacao+Formacao+2010.htm>
[Consultado em 3/4/2012].

DOTTRENS, R. (1971). *L'enseignement individualisé*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

ELLIOT, J. (1991). *Action Research for Educational Change*.Milton Keynesand Philadelphia: Open University PRESS.

ELLIOT, J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. Oxford: University Press.

EQUIPA INTERNACIONAL DE PAÍSES PARTICIPANTES DO PROGRAMA PETRA II, Ação II, adaptação de ORVALHO, L., & LEITE, E., (1995). *O Professor Aprendiz – criar o futuro*. Porto: DES.

ESCOLAS PROFISSIONAIS DE MÚSICA. Disponível em: <http://www.meloteca.com/escolas-profissionais-de-musica.htm> [Consultado em 3/4/2012].

ESTEVES, M. (2002). *A investigação enquanto Estratégica de Formação de Professores: Um Estudo*. Lisboa: IIE.

ESTEVES, M. (2003). A formação inicial e os novos papéis dos professores em Portugal. In Estrela, A., & FERREIRA, J. (Org.). *A Formação de Professores à Luz da Investigação- Atas do XII Colóquio AFIRSE, 1º vol.* pp. 19-25. Lisboa: Universidade de Lisboa.

ESTRELA, M. T. (2003). *O pensamento ético – deontológico de professores em estudos portugueses*. Cadernos de Educação FAEP /UFPEL, Pelotas, 21, 9 – 10 (julho, dezembro), pp. 9-20.

FERNANDES, D. (2006). Para uma teoria de Avaliação Formativa. *Revista Portuguesa de Educação, 19 (2)*, 21-50

FERNANDES, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Porto: Texto Editores, Lda.

FONTES, C. (2002). Reformas do Ensino Secundário 1974-1996. Disponível em: <http://educar.no.sapo.pt/reformas.htm>. [Consultado em 3/4/2012].

FULLAN, M.(1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teacher College Press.

GARDNER, H. (1985). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

GIDDENS, A. (1992). *The Social Meaning of Codependence. The Transformation of Intimacy*. Cambridge: Polity Press.

GUBA, E., & LINCOLN, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. London: Sage

GUERRA, I.C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo*. Estoril: Príncípia Editora, Lda.

GUERRA, M. S. (2002) *A escola que aprende*. Porto: ASA

HARGREAVES, A. (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança – O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw Hill.

- HOSSAYE, j. (1995). Une illusion pédagogique? *Cahiers Pédagogiques*, 334. INRP. Paris: 1995: 28-31.
- KELCHETERMANS, G., & VANDENBERGHE, R. (1994). Teachers' professional development: A biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26 (1), 45-62.
- KEMMIS, S., & MCTAGGART, R. (1988). Como planificar la investigación-acción. Barcelona: Alertes.
- KUENZER, A. Z. 1998. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*, 68, pp.33-58.
- KURT, L. (1997). Resolving Social Conflicts; Fiel Theory in Social Science. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- LATORRE, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- LE BOTERF, G. (1999). *Compétence et Navigation Professionnelle*. Paris: Editions d'Organisation (2ª edition).
- LEITÃO, A., & ALARCÃO, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), pp. 51-84.
- LIMA, J. A. (2002). *As culturas Colaborativas nas Escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- McNiff, J. (2002). *Action Research*. London: Taylor & Francis Group.
- MOREIRA, J. (2010). *Portefólio do professor. O portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- MORGADO, J. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora
- NETO, M. A. (2004). Escola pública: “gestão democrática”, colegialidade e individualismo. *Revista Portuguesa de Educação*, 17/2, (115-131) Pdf.
- NÓVOA, A., & FINGER. (1988). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- NÓVOA, A. (2007). O regresso dos professores. *Desenvolvimento Profissional de Professores Para a Qualidade e Para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida*. (pp. 1-11). Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europa.
- NÓVOA, A. (2008) *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Artigo formato Pdf.

ORVALHO, L. (2009). Estrutura modular como trampolim para o sucesso dos cursos profissionais: ...dos princípios de enquadramento curricular e pedagógico...às práticas de gestão diferenciada na sala de aula. In *Actas do 2º Encontro do Ensino Profissional, “O Ensino Profissional nas Escolas Secundárias – Novo Paradigma”*, no Painele “A Flexibilidade da Educação Profissional e o Sucesso Educativo”, realizado dia 23 de Maio de 2009, na Fundação Cupertino de Miranda. Porto: Areal Editores.

ORVALHO, L. (2010a). *A estrutura modular nos cursos profissionais das escolas secundárias públicas: do modelo curricular às práticas. Dois estudos de caso*. Dissertação de Doutoramento apresentada na FEP/UCP, em 2 de Junho de 2011. Porto:UCP

ORVALHO, L. (2010b). *Teorias contemporâneas de educação*. Porto: FEP/UCP. Pdf.

ORVALHO, L. (2010c). *Teorias de aprendizagem e estratégias de ensino*. Porto: FEP/UCP. Pdf

ORVALHO, L.(2010d). *As culturas de sala de aula: tradicional e de projecto/portefólio*. Porto: FEP/UCP. Pdf

ORVALHO, L. (2012). *Planificação do ensino por módulos com uma visão estratégica de ensino para a competência*. Porto: FEP-UCP. Pdf

ORVALHO, L., & SILVA, R. (2008). O Desafio dos Cursos Profissionalmente Qualificantes nas Escolas Públicas. In *Actas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar, Trabalho Docente e Organizações Educativas*, Comunicação no Tema “O Trabalho do Professor e a Organização Pedagógica da Escola”, pp. 385 - 402, dias 2 e 3 de Maio. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ORVALHO, L., ALONSO, L (2011). A estrutura modular nos cursos profissionais das escolas secundárias públicas: do modelo curricular às práticas. Uma investigação colaborativa. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. Nº 10, pp. 79-121.

ORVALHO, L., ALONSO, L., & AZEVEDO, J. (2009). Estrutura modular nos cursos profissionais das escolas secundárias públicas como trampolim para o sucesso:...dos princípios de enquadramento curricular e pedagógico... às práticas na sala de aula e trabalho colaborativo. In *Actas do Seminário Nacional “1989-2009 20 anos de Ensino Profissional. Analisar o Passado e Olhar o Futuro”*, realizado nos dias 22 e 23 de Janeiro, de 2009, Centro Regional do Porto da UCP. Full Paper apresentado no Tema 3: Diferenciação pedagógica, gestão, avaliação e progressão modulares. Porto:UCP. (Publicação em CD-ROM).

PARLAMENTO EUROPEU (2006). *Competências essenciais para a ALV*. Disponível em:http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090pt.htm. [Consultado em 4/4/2012].

- PATRÍCIO, M. F. (2005). In Memoriam – José Augusto Seabra: Em Louvor do Pedagogo. Disponível em: http://www.aepec.org/entrada/index.php?option=com_content&view=article&id=65:jose-augusto-seabra-em-louvor-do-pedagogo&catid=38:evocacoes-jose-agugusto-seabra. [Consultado em 3/4/2012].
- PERRENOUD, PH. (1978). Les politiques de démocratisation de l'enseignement et leurs fondements idéologiques. *Revue suisse de sociologie, n° 1*, p. 129-179.
- PERRENOUD, PH (2000a). *10 Novas Competências Para Ensinar*. (Reimpressão em 2007). Porto Alegre (Brasil): Artmed.
- PERRENOUD, PH (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: ASA Editores.
- PERRENOUD, PH. (2000b). *Pedagogia Diferenciada – Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.
- PIMENTA, S. G. (org) (1996). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez.
- PRING, R. (2000). The False Dualism of Educational Research. *Journal of Philosophy of Education, 34* (2) pp. 247-260.
- RIBEIRO, A. J. P., & VIEIRA, M. H. (2011). O Ensino da Música em Regime Articulado: Projeto de Investigação-Ação no Conservatório do Vale do Sousa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10198/4955>. [Consultado em 10/1/2012].
- ROLDÃO, M. C. (1998). *Reorganização e gestão curricular no ensino básico. Reflexão participativa*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M. C. (1999). *Gestão curricular – Fundamentos e práticas*. Lisboa: DEB.
- ROLDÃO, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada: Conceito, Discurso e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M. C. (2006). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. 4ª Edição. Lisboa: Editorial Presença.
- ROLDÃO, M.C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor. Desenvolvimento dos Professores*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- SÁ-CHAVES, I. (2000). *Portfólios Reflexivos. Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro (CIDTFF).
- SCHÖN, D (1988). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (coord) (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote e IIE, pp. 77-91.

- SCHÖN, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje em las profesiones*. Madrid: Paidós/MEC.
- SILVA, A S. (2003). *Metodologia das Ciências Sociais*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- SILVA, A. S. (2002). *Dinâmicas sociais do nosso tempo*: Editora da Universidade do Porto.
- SILVA, T (2000a). *Teorias de currículo*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora (2000).
- SILVA, T. (2000b). *O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Arned.
- TOMLINSON, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Coleção Educação Especial (18). Porto: Porto Editora.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Frame Work of Action on Special Needs. Education*. World Conference on Special Needs Education: Acess and Quality, Salamanca, Spain, 7-10 june 1994. Paris: UNESCO.
- UNIÃO DA INOVAÇÃO – novo programa no âmbito da Estratégia Europa 2020 Disponível em:http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/tajani/hot-topics/innovation-union/index_pt.htm [Consultado em 3/4/2012]
- VIEIRA, F. (2005). Pontes (in) visíveis entre Teoria e Prática na Formação de Professores. In *Currículo Sem Fronteiras*, 5 (1), Jan/Jun 2005. Braga: Universidade do Minho, pp.116-138. Pdf.
- VILLAS BOAS, B. (2006). *Portefólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico*. Coleção Práticas Pedagógicas. Porto: Edições ASA.
- WASSEL, A. (1964). “Class String Instruction in America”. Teachers Association Part I-X, 1964-1967. Fall 1964: 30-31.
- ZANDER, B. & ZANDER, R. (2001). *A arte da possibilidade. Criando novas possibilidades para transformar sua vida*. 6ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- ZUBER - SKERRITT (1992). *Action Research in Higher Education*. Great Britain: Biddles Lda, Guildford and King’s Lynn.

ANEXOS

Anexo 1 – Excerto do diário de bordo da investigadora

Diário de Bordo

29-2-12

Depois de na última aula ter "injetado" otimismo no Aluno C quando expliquei que o "espaço Criativo" é para ser usufruído por todos, os alunos apresentaram muito trabalho. Fiquei surpreendida positivamente com a quantidade de trabalho que trouxeram. Os alunos A, B e C incentivaram muito o aluno D a estudar:

— Estuda! Tens que estudar! (sem estarem zangados)
Tiveram muita paciência com o seu colega.

O aluno A usa muito o espaço criativo e faz muitos progressos. Apresenta uma peça em cada aula. Gosta também de tocar com os outros colegas.

Fizeram todos os exercícios que eu pedi com grande colaboração.

O aluno A foi sempre muito agradável com os colegas, encorajando-os constantemente (ele está mais adiantado). No final da aula deu os parabéns aos colegas. Este aluno foi um grande incentivo para os outros. No final da aula todos queriam tocar o que ele tocou.

Foi uma aula muito positiva

Anexo 2 - Excerto do diário do aluno

etula:

gostei de tocar a 1ª vez
Não gostei de tocar a 2ª vez
Mas no fim, consegui tocar as duas

Consegui tocar à:

1ª vista a 2ª vez
2ª vez a 1ª vez

— " —

avaliações dos colegas:

Flávia - engamou-se 4 vezes.

Tem que melhorar a sua afinação.

Geomgalo - tem que melhorar a sua afinação
engamou-se 1 vez nas ligaduras.

Luís - Engamou-se 4 vezes.

Tem que melhorar muito a afinação.

— " —

o que eu devo melhorar

melhorar a afinação

Tem que melhorar a mudança de posição

— " —

avaliações das peças para a audição

Luís - 3

Geomgalo - 4

Flávia - 3/4

Anexo 3 – Modelo de inquérito por questionário sobre o perfil de aprendizagem dos alunos



CATÓLICA
UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA | PORTO
Faculdade de Educação e Psicologia

**Inquérito por questionário realizado no âmbito de Mestrado em Ciências da Educação/Música sobre o perfil de aprendizagem:
Como gostam os alunos de aprender?**

1. Eu estudo melhor quando há silêncio Sim ___ Não ___
2. Consigo ignorar o barulho feito por outras pessoas a falar enquanto trabalho Sim ___ Não ___
3. Eu trabalho com vontade a pensar em mim..... Sim ___ Não ___
4. Eu trabalho com vontade a pensar nos meus pais ou no professor..... Sim ___ Não ___
5. Irei trabalhar numa tarefa até que esteja concluída independentemente do que se possa passar..... Sim ___ Não ___
6. Às vezes fico frustrado com o meu trabalho e não termino. Sim ___ Não ___
7. Quando o professor atribui uma tarefa, eu gosto de conhecer todas as etapas para concluí-la Sim ___ Não ___
8. Quando o professor atribui uma tarefa, eu gosto de criar as minhas próprias etapas para concluí-la Sim ___ Não ___
9. Gosto de trabalhar sozinho. Sim ___ Não ___
10. Gosto de trabalhar em pares ou em grupo..... Sim ___ Não ___
11. Gosto de ter um espaço de tempo ilimitado para trabalhar numa tarefa. Sim ___ Não ___
12. Gosto de ter um curto espaço de tempo par trabalhar numa tarefa Sim ___ Não ___
13. Gosto de tocar peças difíceis Sim ___ Não ___
14. Gosto de peças que consigo tocar à primeira vista..... Sim ___ Não ___

Fonte: Adaptado de Denise Murphy e Beth Ann Portter cit. in (Tomlinson, 2000, p. 111)

Anexo 4 – Modelo da autorização dos pais para realização de inquérito aos alunos envolvidos na pesquisa.



CATÓLICA
UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA | PORTO
Faculdade de Educação e Psicologia

Declaração de consentimento informativo

Exmo Encarregado de Educação

No âmbito do Mestrado em Ciências da Educação | Música na Universidade Católica do Porto, estou a realizar um trabalho de investigação com o tema “Estratégias de Ensino para uma sala de aula diferenciada”. Gostaria, neste contexto de pedir a sua autorização para fazer um questionário ao seu educando sobre o perfil de aprendizagem, “Como os alunos gostam de aprender”. Os dados escolhidos, assim como a identidade do seu educando serão mantidos em anonimato.

Caldas da Saúde, 3 de Outubro de 2011

Grata pela sua atenção

Ana Cristina Fernandes Mikus

Eu, _____, Encarregado de Educação do
aluno _____, autorizo/não autorizo que o
meu filho realize o questionário proposto nos moldes em cima mencionados.

Anexo 5 – Dvorak, Tema da Sinfonia do Novo Mundo (peça de maior dificuldade)

29 THEME FROM SYMPHONY NO. 9 (Goin' Home) Antonín Dvořák

The musical score is presented in two systems, each with two staves labeled A and B. The key signature is two sharps (F# and C#) and the time signature is 4/4. The first system (measures 1-6) features a melody on staff A starting with a quarter rest, followed by a quarter note G4, a quarter note A4, and a quarter note B4. The dynamics are *mf legato*. Staff B provides a rhythmic accompaniment of eighth notes. The second system (measures 7-13) continues the melody on staff A, with dynamics *mf portato* and *f*. The third system (measures 14-20) shows the melody on staff A with dynamics *p*. The fourth system (measures 21-27) features a crescendo on staff A, marked *cresc.* and *p*, with a trill-like figure in the final measure.

Anexo 6 – Tradicional coreana, Arirang (peça de menor dificuldade)

35 ARIRANG—ensemble piece

Korean Folk Song
arranged by Elliot Del Borgo

The musical score for Arirang is presented in seven staves of music. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 3/4. The piece begins with a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The first staff (measures 1-6) features eighth-note patterns with fingerings 4 and 0, and a 'V' symbol above the fifth measure. The second staff (measures 7-12) starts with a forte (*f*) dynamic and includes a 'V' symbol above the eighth measure. The third staff (measures 13-18) continues the eighth-note patterns. The fourth staff (measures 19-24) includes a 'V' symbol above the 19th measure. The fifth staff (measures 25-30) shows a continuation of the melodic line. The sixth staff (measures 31-36) features more eighth-note runs. The seventh staff (measures 37-42) concludes the piece with a final eighth-note pattern.