



**Título:** O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: Reflexões críticas

**Autor:** Luiza Cortesão

**Colecção:** Cadernos de Organização e Gestão Curricular

**ISBN:** 972-8353-44-8

**Editora:** Instituto de Inovação Educacional

## ÍNDICE

<a href="#">INTRODUÇÃO</a> .....	1
<a href="#">I - IGUALDADE DE OPORTUNIDADE FACE À EDUCAÇÃO: UMA MIRAGEM?</a> .....	4
<a href="#">II - ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS: UM PROCESSO INÓCUO?</a> .....	7
<a href="#">III - ORGANIZAÇÃO DE TURMAS E GESTÃO DA HETEROGENEIDADE</a> .....	11
<a href="#">IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS</a> .....	16
<a href="#">REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</a> .....	17
<a href="#">ANEXO - ALGUNS LIVROS E ARTIGOS RELATIVOS A PRÁTICAS DOCENTES ATENTAS À HETEROGENEIDADE</a> .....	18

## INTRODUÇÃO

No seu livro «Sociologie de l'Ecole», Alain Beaudot reúne um conjunto de textos de diferentes autores com os quais procura fazer uma análise, em diferentes perspectivas, da instituição escolar. E termina, quase insolitamente, com um texto sobre a escola, um belo e poético texto de Georges Jean. Lê-lo é mergulhar através da memória e dos sentidos na escola de agora e de outrora, na escola em que trabalhamos mas sobretudo na escola da nossa infância.

A mim, com este texto, Georges Jean pegou-me pela mão e fomos juntos à minha escola primária oficial, uma escola escura e húmida de uma rua do Porto onde, como em muitas escolas, reinava uma curiosa mistura de risos e de medos, de brincadeiras e de rotinas, de monotonia, de aquisições imperiosas de aprendizagens nunca esquecidas, de mnemónicas, de recitações em coro. Com ele voltei a ouvir «o sussurro dos pés que deslizam no chão luzidio, das galochas que batem no chão dos corredores». Com ele recordei os cheiros, uma mistura de cheiros de tinta, de giz, de humidade, dos corpos fechados em espaços exíguos (porque o frio não convidava a abrir a janela e porque os fumos da fábrica do outro lado da rua eram às vezes pouco agradáveis); com ele revivi os espaços de uma casa de três andares, numa rua estreita, com muitas crianças arrumadas em velhas carteiras duplas, de tampo inclinado, voltadas para o estrado, simbolicamente mais alto, em que a professora se sentava numa grande secretária de madeira castanha com tampo de oleado escuro. E, lá mais acima, na parede revivi, com ele, o crucifixo ladeado pelos dois quadros com as fotografias dos «chefes», cujo brilho reluzente dos vidros húmidos que as resguardavam despertava em mim uma atenção desconfiada. Com ele ainda, recordei «o momento dos recreios em que se eleva esta inimitável música concreta de choques, gritos de andorinhas no Céu de Verão, com subtis variações ligadas às estações, as brincadeiras que, não se sabe bem porquê, mudam cada mês, em cada semana...»<sup>1</sup>

Aqui, talvez pelas semelhanças evidentes, as memórias tornaram-se mais recentes e ligaram-se sem interrupções a outras escolas onde trabalhei e em que, como nesta, a «música concreta» dos recreios se mantém constante. E as recordações fixaram-se naqueles momentos, tão carregados de significado, em que o grito estridente da campainha que anuncia o intervalo é instantaneamente seguido de uma enorme explosão que tudo abafa, de gritos, de corridas, de encontrões, de brincadeiras que imediatamente se organizam, de grupos que se formam, de conversas apressadas mais ou menos secretas que se travam, desta mistura de afectos, de violência, de prazer, de arrogância, de timidez, e de simples alegria, que instantaneamente povoa os corredores e os recreios.

Como é que aquela massa de alunos, que se mantivera cinquenta minutos mais ou menos quieta e ordeira, com comportamentos mais ou menos normalizados se transforma instantaneamente numa pequena multidão fervilhante de energia que se afirma de mil e uma maneiras diferentes pela heterogeneidade, pela imprevisibilidade?

Cada turma é como que uma garrafa de vinho espumoso que se mantém com um aspecto homogéneo encarcerado pelo vidro em que foi guardado, aparentemente tranquilo mas também inacessível, e que, quando salta a rolha, se desdobra numa

---

<sup>1</sup> Jean, G. (1981), p. 159.

súbita torrente de espuma e se revela como um líquido cujas características são bem fáceis de apreciar: pode-se então sentir a sua doçura, o seu corpo, o seu aroma, o picante que o gás lhe empresta... Do mesmo modo, os alunos mantidos tranquilos na sala, formam um todo aparentemente homogéneo a cujo conhecimento é difícil aceder. Porém, libertos pelo toque da campainha, transformam-se também numa saudável torrente fervilhante de uma energia que estava oculta, porque reprimida. As suas características manifestam-se então de uma forma bem explícita, abrindo-se, oferecendo-se à possibilidade de se deixar conhecer.

Pode assim admitir-se que conhecer os alunos seria mais fácil se, em vez de reprimidos, de domesticados, de homogeneizados, estivessem activos nas aulas usufruindo de um espaço (simbólico) maior para manifestar os seus gostos, as suas iniciativas, os seus interesses, possibilidade essa que, habitualmente, só podem gozar em momentos não ligados a actividades curriculares. Ora acontece que o mesmo professor que os manteve tranquilos, normalizados na sala de aula, também, porque tem necessidade de descansar (sobretudo se trabalha com este tipo de preocupações) frequentemente não está, entre os alunos, interagindo com eles, com alegria, com afecto, durante os recreios. Aliás até pode estar lá presente e só conseguir prolongar a relação homogeneizadora que tem habitualmente na sala de aula. Assim sendo, na sua actividade docente pode esforçar-se, e às vezes até pode transmitir a alguns os conhecimentos curricularmente considerados como importantes, mas não terá grande possibilidade de estabelecer uma relação autêntica e de comunicar realmente com todos, em grande parte por não ter conseguido aceder ao conhecimento da diversidade presente nos seus alunos.

Verificando-se ser difícil o conhecimento por parte dos professores, das características reais dos alunos com que trabalham, torna-se interessante que nos detenhamos agora sobre algumas questões que poderão contribuir e também ser uma consequência desta situação:

- Que razões poderão estar por detrás do facto de o sistema (e dentro dele a maioria dos professores) ser tão pouco sensível, tão pouco aberto ou mesmo hostil aos problemas relacionados com a heterogeneidade na sala de aula? Por que ocorrerá esta tendência de procurar «normalizar» a riqueza da heterogeneidade no molde do «aluno médio» ou de «cliente tipo», não deixando espaço para a emergência de manifestações da sua real heterogeneidade?
- Que custos representam para a relação educativa, esta leitura homogeneizante da heterogeneidade, da diversidade cultural, através do «vidro» da «normalização»?

Pensa-se que uma reflexão prévia sobre este tipo de questões permitirá que se aborde de forma um pouco mais profunda o problema que constitui o objecto fundamental da análise deste texto.

*Como é que o processo escolhido para organizar as turmas poderá interferir com esta problemática?*

É que a heterogeneidade e a diversidade cultural existem mesmo na população que acede à escola. O mundo é, realmente, um «arco-íris de culturas» como afirma Boaventura Sousa Santos, autor que também chama a atenção (e isto é muito importante) para quanto a consciencialização da existência das diferentes cores do arco-íris, (por outras palavras a consciência da heterogeneidade, do mosaico multicultural em que vivemos) nos facultará a visão enriquecedora e estimulante da incompletude da nossa cultura.

Ora é importante notar que, admitindo-se isto, se assume que a heterogeneidade que está presente numa turma poderá ser lida como fonte potencial de uma riqueza que importa rentabilizar e não como um obstáculo à realização de actividades de ensino-aprendizagem. Assume-se que essa rentabilização será feita no sentido de contribuir para que a igualdade de acesso à educação seja acompanhada de uma maior igualdade de sucesso.

Estas afirmações, porque polémicas, e que são afinal hipóteses de trabalho, constituem o objecto de análise do texto que se segue.

## I - IGUALDADE DE OPORTUNIDADE FACE À EDUCAÇÃO: UMA MIRAGEM?

Desde a constituição da República, ao texto da lei de bases do Sistema Educativo, a inúmeros textos mais ou menos oficiais que têm sido produzidos, afirma-se constante e oficialmente, de forma bem explícita, a importância de garantir aos cidadãos uma igualdade de oportunidades face à educação. Esta preocupação tem vindo progressivamente a ser atendida através de diferentes medidas tomadas, medidas essas que tentam contribuir para que tenha lugar uma igualdade de acesso à escola, que assim se foi transformando no que se designa por «escola de massas». De facto muitas mais crianças, adolescentes e jovens entram e permanecem (algum tempo, pelo menos) no Sistema Educativo. E é também indiscutível que os grupos socioculturais de origem desses alunos são muito mais diversificados.

No entanto, como tem sido amplamente referido em diferentes situações, múltiplos trabalhos foram também demonstrando que essa igualdade de acesso que a escola de massas tenta oferecer não é geralmente acompanhada de uma igualdade de sucesso dos alunos que a frequentam. Mas o que de mais perturbador revelaram essas pesquisas é que o sucesso acontece, de modo desigual, nos diferentes grupos socioculturais que constituem a população escolar. Sobretudo a nível de ensino básico (mas também nos outros graus de ensino) verifica-se claramente que, de uma forma muito acentuada, quem tem mais sucesso na escola são, sobretudo, os alunos da classe média e classe média alta. *(Os professores aliás sabem-no desde há muito, através daquele saber de experiência feito que tão pouco reconhecido e valorizado é).*

Ora se, de início, muitos trabalhos atribuíam este facto só às condições sociais deficientes em que vivem as crianças que maioritariamente não têm sucesso na escola, em breve se começou a apontar outro tipo de causas que poderiam estar também na origem deste problema: admitiu-se que poderá também ter influência o tipo de socialização que as crianças têm na família, no bairro e no grupo de pares com quem brincam diariamente *(os professores também sabiam isto e diziam entre si, com melancolia: os pais são analfabetos ou quase, não compreendem a importância da escola nem o que se passa cá dentro e estão longe do que aqui se pede aos alunos. É pois bem natural que eles não sejam bons alunos...)*.

Mais recentemente, porém, começou a olhar-se para esta questão de uma outra maneira: em vez de se pensar que a causa dos problemas residia sobretudo no facto de as crianças com insucesso serem as que tinham nascido e se tinham desenvolvido em meios sócio-culturalmente desfavorecidos, facto que lhes tornava difícil atingir os saberes e culturas veiculadas pela escola (teoria do handicap sociocultural), começou a pensar-se que talvez a própria escola tivesse algumas responsabilidades no processo. É que a escola oferece, habitualmente um tipo único de processo de ensino, mesmo que a população escolar seja bem heterogénea quanto às origens sociais, geográficas, étnicas etc.... A escola, a educação constrói-se e funciona habitualmente para o «aluno-tipo» o tal «cliente-ideal» pelo que a presença, a participação de grupos com comportamentos diferentes é por vezes muito perturbadora do seu funcionamento. A distância entre as propostas, as exigências da escola e o tipo e nível de saberes e interesses dos alunos é demasiado grande. As linguagens e os interesses divergem demasiadamente. Assim se poderá em parte explicar o pesado insucesso que acontece

na escola actual nos meios rurais, nos meios suburbanos, nos alunos ciganos, cabo verdeanos, angolanos, guineenses, etc. etc....

E, no entanto, cada um destes grupos de crianças é detentor de saberes, de tradições específicas que os outros grupos não têm. Todos se posicionam face aos problemas do quotidiano de uma maneira própria. Não pode portanto deixar de se pensar como será enriquecedor para todos que o “outro-diferente”, em vez de ser considerado estranho ou ignorante, seja lido como alguém que tem muito a desvendar para os restantes elementos do grupo, que tem uma contribuição própria para a resolução de questões de aprendizagem com que se defrontam.

Talvez em parte porque a consciência da heterogeneidade dos alunos assusta e incomoda, por ser uma fonte de desafio a que é difícil (e trabalhoso) dar resposta, talvez porque todos nós fomos socializados, desde há longos anos, a olhar os alunos como «devendo» ser, todos idênticos (em termos de comportamentos e saberes), (Cortesão, L., Pacheco, N., 1192) uma boa parte dos professores está afectada de uma dificuldade de se dar conta, de «ver» as cores do arco-íris sociocultural presente na sua sala de aula. Sofre daquilo que em trabalhos anteriores se designou por «daltonismo cultural» (Cortesão, L., Stoer, S., 1993) e vê a turma nos tons cinzentos da «normalidade». Assim sendo, tudo o que é diferente poderá passar a ser olhado como anormal, mesmo como errado.

Ora o olhar daltónico e o simbólico «vidro» organizativo da «normalização» a que atrás se fez referência, e que, à semelhança do vidro de garrafa que contém o vinho espumoso, aprisiona os alunos em grupos-turmas que «deverão» ser homogéneas, estes dois factores associam-se fazendo com que se torne mais difícil usufruir da riqueza da diferença na relação professor-aluno. Dificultam aquela relação que nasce do conhecimento mútuo, da valorização do outro-diferente, do diálogo autêntico professor e aluno, do entendimento de interesses, da compreensão da aceitação de ignorância, de dificuldades, de medos, de problemas e também da valorização de saberes de cada um. E sobretudo o olhar daltónico e o «vidro organizativo» da normalização constituem um impedimento para o crescimento sócio-moral e o correspondente estímulo intelectual que poderá ocorrer nas redes de colaboração, interajuda, solidariedade que se podem estabelecer entre diferentes. Os alunos não poderão também consciencializar a incompletude da sua cultura.

Ao contrário desta situação, o professor que conhece os seus alunos, que se dá conta da diversidade, poderá recorrer a propostas flexíveis e variadas de ensino-aprendizagem para que os diferentes grupos de alunos, com diferentes características, diferentes saberes, tenham possibilidade de usufruir do processo de aprendizagem em curso. *(Os bons professores também, instintivamente de certo modo sabem isto e mudam a maneira de ensinar conforme o tipo de dificuldades e interesses e saberes que conseguem detectar nos seus alunos).*

Repare-se, no entanto, que este último tipo de preocupação e até de práticas, já do conhecimento de alguns professores, corresponde a uma significativa alteração teórica e portanto a uma adopção de propostas de ensino-aprendizagem de natureza diferente (teoria sócio-institucional).

Ele corresponde a um posicionamento em que:

- se aceita a existência da heterogeneidade e, numa atitude positiva, se procura conviver e tirar partido dela;
- as opções feitas ao nível do processo de ensino-aprendizagem são «pilotadas» pela identificação dos tipos de aluno presente na sala de aula;
- a escola adapta-se também ao aluno, em vez de forçar exclusivamente o aluno a adaptar-se à acção pedagógica, aos valores e normas que informam habitualmente o funcionamento da escola.

E realmente, o que (através de trabalhos que têm vindo a ser realizados) parece ser possível constatar é que, quando estas preocupações informam o processo de ensino-aprendizagem, acontece geralmente que o sucesso escolar é mais generalizado, menos limitado aos grupos socioculturais mais privilegiados que frequentam a escola. Assim sendo poderá admitir-se que:

- uma adequada gestão da heterogeneidade constituída através do posicionamento do professor e também da organização de turmas poderá contribuir para um maior sucesso escolar dos diferentes tipos de alunos e portanto para uma maior aproximação do que se designa por escola democrática;
- numa escola em que esta gestão não é feita, em que a diversidade não é valorizada e rentabilizada, «sobrevivem» claramente com mais facilidade os alunos que, pela sua origem sócio-cultural, estão naturalmente mais próximos dos saberes, dos valores e das normas que vigoram e que são importantes na escola. E, arbitrariamente, esta situação é lida como sendo resultante de estes alunos serem detentores de mais qualidades, possuidores de mais mérito (escola meritocrática).

Este tipo de considerações poderá contribuir para fundamentar opções, para consciencializar até que ponto decisões que se tomam a nível da forma como o trabalho na escola se organiza, poderão ter efeitos muito importantes no significado e nos resultados de todo o processo. Mas o que se reveste de especial melindre é o facto de acontecer que decisões, tomadas com a melhor das intenções, poderem contribuir para afastar do Sistema Educativo alunos que os professores, por princípio, gostavam de ajudar a progredir. Este pode ser, entre outros, o caso do modo como se organizam as turmas

## II - ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS: UM PROCESSO INÓCUO?

Os professores que trabalham em escolas sabem bem que, com frequência há turmas que são referidas como «boas», que há turmas «médias» (que são as que se consideram «normais») e também «turmas problema». Esta situação é tão frequente, tão familiar que quase se torna difícil identificar como situação problemática a existência de turmas de diferentes qualidades. E, no entanto, é muito importante tentar descobrir porque razão se juntaram na mesma classe tantos alunos «bons» ou tantos alunos «maus», mesmo que não tenha havido a intenção de agrupar na mesma sala pessoas com características semelhantes. É desafiante descobrir por que se agiu de forma a reduzir a riqueza da heterogeneidade.

Esta questão sugere que talvez seja interessante proceder a uma listagem de algumas das diferentes formas a que se recorre para organizar uma turma e tentar interpretar os significados de cada uma delas. Passando em revista algumas dessas formas a que se lança mão para agrupar os alunos (sobretudo, mas não só, as dos primeiros anos de cada instituição) poderá referir-se que é frequente organizar as turmas em função:

- A** — das prioridades expressas pelos encarregados de educação que primeiro apresentam os seus pedidos na escola;
- B** — da idade dos alunos (juntando os que têm aproximadamente a mesma idade);
- C** — da zona de origem atendendo portanto a relações de vizinhança ou de amizade;
- D** — dos grupos que vêm de outras escolas e que têm ligações fortes que não querem quebrar;
- E** — do tipo de percurso académico anterior (êxitos, repetências etc....);
- F** — dos grupos sociais e étnicos;
- G** — das opções que fazem relativamente à frequência de algumas disciplinas;
- H** — ...

Ao conversar com professores e com instituições que adoptaram ou adoptam um (ou até mais do que um) destes processos, poderá verificar-se que, em todos os casos é possível, geralmente, legitimar essas opções através de argumentos aparentemente muito válidos. É, felizmente, pouco frequente que as razões que presidem à organização das turmas sejam exclusivamente orientadas de modo a que, conscientemente, se queira somente privilegiar alunos que, por razões várias, à partida parecem apresentar-se em melhores condições de progredir melhor no sistema, ou ainda para que um dado professor fique com um grupo de alunos que dê menos trabalho e mais rendimento. Distanciar-se do empenhamento, da solidariedade para com alguns grupos de crianças e adolescentes cujo desenvolvimento tanto depende dos professores é uma situação que acontece, é certo, mas não é, felizmente, prática corrente. O que acontece com mais facilidade é optar-se por certos critérios de

organização, sem que se tenha consciência dos efeitos uniformizadores e selectivos que eles poderão ter. Ora isto pode ser evidenciado se se reflectir um pouco sobre cada uma das formas de organização da turma a que atrás se fez referência.

Mas para proceder a esta análise é também preciso ter presente que, se os alunos que têm mais sucesso são habitualmente os que foram socializados na família e na comunidade com níveis socioculturais idênticos aos que prevalecem na escola, também é verdade que na relação escola/encarregado de educação ocorre, de modo semelhante, o mesmo tipo de problema: há pais que estudaram outros que não. Sobretudo no Ensino Básico, há pais que, por origem social, partilham os valores da escola. Assim sendo, eles conhecem as suas regras de funcionamento e estão conscientes de quanto as múltiplas aprendizagens (mais ou menos explícitas) que a escola exige são outros tantos passaportes necessários para progredir no Sistema Educativo e para ajudar a aceder a uma dada profissão e ao mercado de emprego em que estão interessados. Mas também há pais que vivem na urgência de resolver o imediato, o quotidiano, pressionados por dificuldades de toda a ordem, que não fazem planos a longo prazo, de cujos horizontes de expectativas estão mesmo ausentes inúmeras opções de vida possíveis para outros. Há grupos em que não existe, normalmente, qualquer pressão social para ir à escola (é o caso de muitos ciganos por exemplo). Há pais que não usam no quotidiano o mesmo tipo de linguagem que os professores utilizam na escola, linguagem essa que é também usada para escrever os documentos que lá circulam. Há pais que se exprimem de outras formas e para quem a linguagem da escola é dificilmente inteligível. Pais que se sentem à vontade quando vão tratar de questões que querem discutir nas instituições educativas que os seus filhos frequentam, que sabem as regras que aí vigoram e se «mexem» com facilidade neste ambiente. Há pais que se sentem desconfortáveis até inferiorizados na escola, não tendo o à-vontade para exprimir e muito menos exigir coisas que às vezes desejariam para os seus filhos. Há pais que, simplesmente não vão à escola, muitas vezes porque ela representa um universo demasiado distante do seu para que nem sequer lhes apeteça lá ir.

O que atrás se disse constitui simplesmente um pequeno conjunto de exemplos de condições que fazem com que a capacidade de gestão e afirmação dos próprios interesses (e a própria consciência de quais são esses interesses) esteja desigualmente distribuída pelos diferentes tipos de pais. É certo que também há pais que apesar de pertencerem a níveis culturais próximos dos que a escola aceita, por razões várias não se interessam muito por o que se passa, a nível educacional, com os seus filhos. Mas estes são em número menos significativo.

Considerando tudo isto, poderá ver-se que, não se pode analisar os efeitos para os alunos das opções tomadas a nível da organização de turmas sem se tomar também em linha de conta características dos encarregados de educação.

Considere-se então o caso A atrás mencionado em que se refere a possibilidade de se organizarem turmas atendendo aos pedidos que primeiro são apresentados na escola. Neste caso não será difícil verificar que se está a responder, sobretudo, aos interesses de pais que sabem quando é que a escola começa a organizar as turmas, que sabem qual é o horário que mais lhes convém, e que sabem que, por exemplo, as turmas da manhã são as que têm, normalmente, professores com mais experiência. Trata-se, sobretudo como é evidente, dos pais de classe média ou média alta. Assim

sendo, ao organizar algumas turmas com alunos destes grupos e outras turmas com crianças de grupos socioculturais cujos pais aparecem na escola, de uma forma geral, mais tardiamente (e que pertencem a grupos que não partilham a cultura da escola) está-se a recorrer a um critério muito selectivo. No entanto, até parece justo atender a solicitações de quem se manifesta primeiro.

Se, como é referido no caso **B**, se atender a critérios de idade, estará muito provavelmente a juntar-se os alunos que tiveram percursos escolares idênticos (de sucesso ou de insucesso). Ora, como vimos, esse sucesso ou insucesso é desigualmente distribuído nos diferentes grupos socioculturais. Se se atender à idade em que pela primeira vez os alunos entram na escola, vários estudos evidenciaram, de forma inequívoca, que os pais cuja cultura é próxima da da escola (e pelas razões já atrás discutidas) têm maior tendência a inscrever os seus filhos, logo que a lei o permite. Ora essa pressa em matricular as crianças na escola não é partilhada por todos os grupos socioculturais minoritários. Daí resulta que, sobretudo no Ensino Básico, as turmas organizadas com alunos mais novinhos são geralmente constituídas por crianças oriundas de meios mais favorecidos, e as organizadas com alunos mais velhos reúnem predominantemente os que pertencem a grupos mais desfavorecidos. No entanto, este tipo de critério poderá ser defendido por professores e escolas animados das melhores intenções, atendendo a que podem ocorrer (e por vezes ocorrem) certos problemas ao juntar, por exemplo, crianças pequenas com adolescentes ou até jovens, cujos problemas, interesses e comportamentos são tão diversificados.

Ao atender à zona ou à escola de origem (caso **C** e **D**) é evidente que, com grande probabilidade, se tende a manter reunidos alunos dos mesmos grupos socioculturais. Todos sabemos que há zonas das cidades onde predominam bairros degradados, outras onde há, sobretudo, apartamentos de luxo ou vivendas etc.... A escolha por zona de origem tende a manter na escola esta distribuição. No entanto, esta opção para organizar as turmas poderá ser feita em nome do desejo de não quebrar solidariedades e amizades já estabelecidas, procurando não introduzir mais um abalo à já traumática experiência de mudança de instituição.

Atender ao tipo de percurso académico anterior (caso **E**) também contribuirá para juntar na mesma turma grupos com origens socioculturais (e com origem de classe) semelhantes. Não será difícil perceber isto, se se atender a que, em grande parte e pelas razões atrás expostas, o sucesso ou insucesso se distribuem de modo diferente nas crianças de meios socioculturais diferentes. Assim sendo as turmas acabarão por ser organizadas muito em função da classe social de origem.

Atender aos grupos sociais, a dificuldades de aprendizagem e até a etnias (caso **F**) muito provavelmente poderá contribuir para manter estes grupos fechados sobre si mesmo, reforçando situações de sucesso mas também de insucesso, estimulando a autoconfiança de uns, inferiorizando e destruindo a auto-imagem de outros (os minoritários). Mas até isto pode ser feito de um modo bem intencionado em nome de uma tentativa de proteger os grupos, até mesmo os grupos minoritários, e de permitir que as redes de solidariedade, que às vezes existem no interior deles, funcionem também no interior da escola. Além disso afigura-se a muitos professores que (sobretudo em casos mais extremos) é mais fácil abordar as especificidades destes grupos e proporcionar-lhes uma melhor aprendizagem se eles estiverem reunidos na

mesma classe. É assim que, na melhor das intenções, se vê, em algumas escolas, organizar turmas de ciganos, de cabo verdianos, de alunos com necessidades educativas especiais ou de crianças oriundas de bairros degradados, alegando que assim, o professor se pode dedicar mais a ajudá-los a ultrapassar as suas dificuldades. (Repare-se como a teoria do handicap sociocultural informa esta forma de actuar).

Até mesmo, em anos um pouco mais adiantados, o recurso às opções que os alunos fazem para organizar as turmas e que parece ser um critério tão neutro, tem alguns reflexos na constituição de grupos homogéneos, embora seja uma opção que se possa justificar em função da organização dos horários. Senão repare-se: por exemplo, com frequência verifica-se que, os que escolhem o francês como segunda língua são, na generalidade, os filhos de emigrantes em países francófonos. E estes constituem, como é evidente, um grupo social bastante homogéneo.

Assim pode ver-se que bastou passar em revista alguns dos critérios usados na organização de turmas para se compreender que nenhum deles é neutro. Embora seja possível encontrar razões que tentam legitimar cada um desses critérios, é importante que se consciencialize que todos podem ter claros efeitos de segregação social. São, além disso, critérios sempre homogeneizantes cujos efeitos, como se viu, são mais ou menos defensáveis mas a que é necessário estar atento. Sobretudo, se se encarar a heterogeneidade, como se tem vindo a tentar evidenciar, como uma fonte de desenvolvimento e enriquecimento mútuo.

É aliás de salientar que os critérios adiantados oficialmente para organizar as turmas já tomam em consideração, embora de forma prudente, muitas destas questões (V. Documento de Lançamento do Ano Lectivo — LAL, M. E., 1993/1994 «Constituição de Turmas», Módulo 4, Tema 5, pp. 85 a 91). Afirma-se, por exemplo em relação à idade, que «não devem constituir-se turmas apenas com alunos de 10, 11, 12, e 13 anos»... (acrescentando no entanto, em atenção aos problemas que daí podem decorrer, que também não se deve «incluir numa turma alunos de níveis etários diferenciados»). Afirma-se também que se deve proceder «à integração de alunos reprovados e retidos em turmas de alunos do mesmo nível etário» e que não se devem concentrar «alguns reprovados numa mesma turma». Aconselha-se ainda que o «número de alunos do sexo feminino e sexo masculino deve ser sensivelmente igual».

Estas recomendações parecem revelar uma certa preocupação oficial de evitar a constituição de turmas «rotuláveis» e de promover alguma mistura de alunos com características de certo modo diferentes.

### III - ORGANIZAÇÃO DE TURMAS E GESTÃO DA HETEROGENEIDADE

De acordo com o que foi anteriormente discutido, poderá admitir-se que, na generalidade, os critérios a que se recorre para organização das classes, podem constituir um significativo contributo para uma maior ou menor homogeneização do tipo sociocultural dos grupos-turma.

Uma vez consciencializada esta situação e tal como foi já sugerido na introdução deste trabalho, duas questões se levantam:

- Terá realmente lugar, como pensam algumas escolas e alguns professores, uma maior facilidade e uma maior rentabilidade (a nível do processo de aprendizagem), quando se trabalha com grupos homogéneos, ou, pelo contrário, a variedade presente no grupo classe poderá constituir uma fonte de riqueza para a concepção e concretização desse mesmo processo?
- Se, como pensam outras escolas e outros professores, se admite que a heterogeneidade se pode apresentar como situação potencialmente mais rica para o processo de ensino-aprendizagem, como gerir essa heterogeneidade? Será que essa gestão é possível nas condições em que actualmente trabalham os professores nos diferentes níveis de ensino? E estarão as escolas e os professores preparados para este tipo de trabalho?

As respostas que poderão tentar adiantar-se a estes dois tipos de problema são de natureza diferente. A primeira está, de certo modo relacionada com o posicionamento ideológico que se assume face à educação. A segunda depende da resposta dada à primeira, mas também em boa parte da combatividade e imaginação da escola e dos professores, bem como de decisões a tomar a nível das opções metodológicas que se irão fazer. E aqui é necessário ainda considerar a importância de poderem ser tomadas algumas decisões a nível organizativo decisões essas que dependem sobretudo de instâncias mais centrais do Ministério e que, se fossem consideradas, constituiriam, como se verá adiante, um significativo impulso para que a heterogeneidade seja aceite e rentabilizada na prática educativa.

Quanto às opções educativas-ideológicas a que atrás se fez referência é importante notar que, sobretudo ao nível do Ensino Básico, se o que se pretende é essencialmente, que os alunos dominem conteúdos curricularmente considerados como relevantes, se o objectivo único é que eles vençam as barreiras construídas pelos processos de avaliação normativa e sumativa, sobretudo se se admitir como aceitável que essa aquisição de saberes seja conseguida, predominantemente, pelos grupos que, sócio-culturalmente, estão, à partida, mais próximos da cultura que domina na escola, então é talvez possível admitir-se que se queira tentar trabalhar com grupos homogéneos. (Mas nem isto constitui uma opção que se faça com segurança, pois que, procedendo assim, à partida, se excluem os alunos da possibilidade de aprender e de se enriquecer com o outro-diferente).

Se, porém, *a par* dos saberes curriculares, se está igualmente interessado em desenvolvimentos vários do tipo sócio-afectivo, tais como a capacidade de trabalhar em grupo, a solidariedade, a interajuda, a aceitação do outro-diferente, a consciência

de que ninguém sabe tudo (da incompletude da nossa cultura de que se falava na introdução); se não se aceita, com certa passividade, que grupos de alunos tenham a sua auto-estima e a sua auto-confiança por vezes gravemente afectadas por estarem reunidos em turmas reconhecidas como sendo as dos alunos mais fracos, mais problemáticos<sup>2</sup>, então será de tentar trabalhar com turmas heterogéneas e tentar usufruir da riqueza contida nessa heterogeneidade, mesmo com todas as dificuldades que isso possa acarretar. Não se pode, além disso, esquecer quanto o clima de interajuda, de abertura afectiva que é possível criar numa sala de aula com alunos diferentes pode ser fundamental, mesmo para o desenvolvimento cognitivo, de todos até dos mais desenvolvidos. Os trabalhos, ultimamente muito em voga, que valorizam a relação entre o afecto e a cognição também parecem poder apoiar esta afirmação.

Como se poderá facilmente ver, esta opção será feita, tal como atrás se afirmou, bastante em função de posicionamento de base face à educação. O que acontece, muito frequentemente, é que os professores, mesmo que situando-se ideologicamente na segunda opção, se angustiam face ao trabalho a desenvolver, quando têm de lidar com grupos muito heterogéneos porque, se a diversidade é muito grande, a tarefa a enfrentar é realmente difícil. E há medo de não dar a atenção devida aos alunos mais desenvolvidos, há medo de não ajudar de forma adequada os que tem mais dificuldades. É verdade que, se a heterogeneidade é mesmo muito grande, é real a dificuldade de atender a todos, sobretudo se se considerar que muitas vezes os professores trabalham em turmas com muitos alunos, que o material não é suficiente, que os programas são, com frequência, desajustados e sobretudo demasiado longos. Às vezes lutar, contra tudo isto surge face a alguns professores empenhados como constituindo um conjunto de problemas quase intransponível. Eles pensam, com angústia, que não conseguem responder com o seu trabalho ao nível dos seus critérios de exigência, do seu desejo de atender, de desenvolver, todos os tipos de alunos que têm na sua frente.

Porém, ao discutir este tipo de problemas, é importante considerar, que se está a analisar um processo situado num complexo sistema, em que as interacções são muito grandes e as questões de poder são muito significativas. Não é pois de esperar que um elemento desse sistema, isoladamente, resolva integralmente todos os problemas existentes. Nesse sentido, é de salientar que a escola (e os professores) veriam as suas dificuldades de gestão da heterogeneidade muito diminuídas se fossem tomadas algumas medidas, por exemplo, ao construir escolas e ao estabelecer espaços para as diferentes actividades<sup>3</sup>. Outras medidas, mais simples já constituem até uma rotina em alguns países e algumas delas até já foram objecto de experiências em Portugal<sup>4</sup>. Uma das medidas que seria possível tomar, consistiria em organizar os horários de forma que, à mesma hora duas turmas tenham a mesma disciplina. Isto permitirá que essas duas turmas se juntem e os trabalhos, com este grupo maior, sejam geridos de forma articulada por dois professores. Deste modo é mais fácil no interior do grupo-turma

---

<sup>2</sup> Recordem-se também das experiências de Rosenthal que evidenciaram quanto o que se espera (de bom ou de mal) de um aluno acaba por ter influência no aproveitamento e no desenvolvimento que esse aluno vai ter (Rosenthal, R., 1968).

<sup>3</sup> Mas é importante notar que às vezes esses espaços mais amplos existem e não são devidamente rentabilizados. Outras vezes também acontece (como é o caso de muitas escolas de área aberta do Ensino Básico) que eles são mesmo destruídos.

<sup>4</sup> V. Revista «Rumos» da Porto Editora de Fevereiro 97 em que vem descrita uma experiência destas.

organizar os trabalhos de forma mais variada mais diferenciada, mais criativa, de modo a poder responder melhor aos diferentes tipos de alunos presentes. A colaboração entre professores, a articulação a nível dos planos de trabalho, a gestão de materiais produzidos e postos à disposição de todos, o empenhamento em projectos comuns são também alguns dos exemplos que podem contribuir para que este tipo de problemas se vá resolvendo.

Não cabe no âmbito deste texto uma discussão suficientemente alargada deste tipo de problemas. Há muitas publicações que apresentam e analisam metodologias possíveis de utilizar e que poderão ajudar mais eficazmente o professor no seu trabalho bem como dispositivos pedagógicos a que poderão recorrer (Cortesão, L., e Stoer, S., 1996). Nesse sentido organizou-se no anexo um conjunto de indicações bibliográficas, que poderão ser úteis. Mas é muito importante salientar que, enquanto o sistema não adopta algumas medidas gerais de organização, a urgência dos problemas a enfrentar valoriza especialmente as práticas e as atitudes dos professores e das escolas que tentam não marginalizar, logo à partida, alguns dos seus alunos. Mesmo antes de o sistema tomar essas medidas, as escolas ao organizar os horários e os professores ao discutirem entre si e ao estruturarem as suas actividades, ao trabalharem com os alunos, já poderão fazer alguma coisa. *Sobretudo se se for instalando a consciência de que segregar os alunos, organizá-los por grupos de nível é um contributo para que os melhores sejam cada vez melhores e os que têm mais dificuldade tenham cada vez mais dificuldades.*

No entanto, só para não deixar esta questão suspensa, permitindo que, depois das questões ventiladas, a angústia dos professores seja ainda maior, poderão sugerir-se algumas linhas, embora muito gerais, de orientação metodológica.

Recordando-se, como se disse no início deste texto, que o toque libertador da campanha que anuncia os intervalos (ao permitir a explosão de energias e a exibição de actividades múltiplas dos alunos) permite também que seja possível descobrir, com mais facilidade, diferentes características das crianças e dos adolescentes não visíveis até então, será fácil admitir que, qualquer estratégia que devolva aos alunos a possibilidade de estarem activos poderá contribuir para que seja mais fácil colher dados sobre eles. Poderá portanto facilitar o estabelecimento de uma mais profunda relação com aquele professor que se interessa pelos seus alunos, que deseja debruçar-se sobre eles e que sente ser importante passar do nível do simples reconhecimento da sua presença para o conhecimento de quem eles são. Assim sendo, não será muito polémico admitir que o ensino expositivo, mesmo que se trate de uma excelente explicação por parte do professor, não favorece o conhecimento do aluno e a relação professor-aluno. O professor dirige-se «à turma» em geral, dirige-se portanto a uma entidade passiva e abstracta que corresponde, quando muito, a um pequeno grupo presente na sala e que, tradicionalmente, se teima em considerar como correspondendo a todos os que estão presentes. Mas, muitos dos que lá estão não pertencem a esse grupo e são assim alienados, de forma mais ou menos violenta, do processo de aprendizagem.

Por isso, muitos professores sentem a necessidade, de quebrar de tempos a tempos a exposição com perguntas feitas aos alunos, ou então solicitam aos alunos que os interrogam, se não entenderem alguma coisa. Fundamentalmente, o efeito desta estratégia reside em tentar revitalizar a ligação ameaçada pela distância que tem lugar

em situações de exposição, visa, de certo modo, comunicar com o outro-diferente que não entende, de imediato, a mensagem do professor. Mas é preciso notar que este tipo de actuação vai (quase só) favorecer quem é capaz, quem tem coragem de perguntar, e que são sobretudo os que dominam razoavelmente os códigos de comunicação que vigoram na escola.

A actividade produtiva dos alunos não é, aliás, fácil de conseguir senão através de um trabalho que se lhes apresenta como minimamente interessante. Assim sendo, o professor tem de descobrir formas de abordar as questões que sejam mais estimulantes do que a simples «explicação» das matérias. Não se trata de «motivar» artificialmente os alunos. Trata-se de descobrir modos de ir ao encontro de um potencial que está lá, dentro de cada aluno, às vezes bem oculto por detrás do desinteresse, de aparentes incapacidades ou até de comportamentos perturbadores. Por isso se tem defendido que o professor tem de ser um pouco um investigador que olha atentamente os seus alunos com um olhar «não daltónico» (Cortesão, L., e Stoer, S., 1996). Tem de ser um professor que tenta ler nos diferentes comportamentos, nos interesses, desinteresses, nas aprendizagens, nas dificuldades, tomando tudo isto como indicadores preciosos para que seja possível pilotar as suas propostas de ensino-aprendizagem estabelecer o necessário contacto intelectual e afectivo com os alunos e produzir materiais e estratégias adequadas aquela situação, aqueles alunos — os dispositivos pedagógicos (Cortesão, L., e Stoer, S., 1996). Isto é aliás o que uma boa avaliação formativa pode oferecer ao trabalho do professor (Cortesão, L., 1995).

O trabalho desenvolvido através de pequenos projectos em que a iniciativa é muito dada aos alunos, os pequenos trabalhos de pesquisa na aula ou na escola, o recurso a simples consultas bibliográficas feitas no grupo, turma ou na biblioteca para desenvolver um tema dado, os debates organizados sobre temáticas importantes com alunos preparados para o efeito ou até com convidados exteriores à escola, a utilização de actividades espontâneas dos alunos (por exemplo os jogos) como suporte para abordar as matérias previstas no currículo, o recurso a histórias pessoais ou a genealogias como referências que concretizam e dão sentido a aprendizagens várias previstas no currículo, a organização de campanhas encabeçadas por alunos por exemplo sobre problemas do meio que solicitam intervenção; a organização de exposições, são alguns exemplos de situações permitem abordar os conteúdos programáticos e que, simultaneamente favorecem a actividade, o empenhamento, portanto o desenvolvimento e o relacionamento entre todos. São além disso, situações que, pondo o aluno em actividade, permitem ao professor que o conheça um pouco melhor. E, sobretudo, são situações em que alunos diferentes podem rentabilizar diferentes saberes, diferentes capacidades descobrindo por vezes em si potencialidades até então ignoradas. São portanto também situações que permitem gerir e rentabilizar a heterogeneidade muito mais difícil de atender numa turma que se deseje passiva.

Todas estas actividades lucrariam, evidentemente, em ser feitas num clima de interdisciplinaridade, lucrariam em ser contempladas no plano de actividades da escola o que, para além do entendimento entre professores, será muito facilitado por uma conveniente organização de horários. Mas podem, em «ponto pequeno» ser feitas mesmo só no interior da sala de aula, a propósito dos conteúdos programáticos que têm de ser abordados. E evidentemente, são actividades a desenvolver (sobretudo no

E. Secundário) também aproveitando a Área Escola que tão pouco rentabilizada é, habitualmente, e que tão rica poderia ser.

#### IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS

De tudo o que até aqui foi afirmado, o que, eventualmente poderá ser mais relevante para se poder enfrentar com lucidez o problema da organização de turmas será talvez que:

- qualquer que seja o critério escolhido para fazer essa organização, ele terá, muito provavelmente, efeitos (não esperados) que poderão contribuir para a constituição de turmas sócio-culturalmente homogêneas;
- a heterogeneidade dos alunos, que é frequentemente tida pelo professor como um problema, é na realidade uma riqueza que importa aprender a rentabilizar. Mas para isso é preciso conhecer (realmente) os alunos.

Se estas duas premissas forem aceites como válidas, poderá aceitar-se também *que a opção residirá na constituição deliberada de turmas heterogêneas*, embora seja talvez prudente que essa heterogeneidade não seja excessiva (por exemplo em termos de idades demasiado díspares).

Assim sendo, o investimento terá de fazer-se no sentido de se aprender a gerir e a rentabilizar essa heterogeneidade. Por tal razão, como já atrás se disse, se junta uma lista com a indicação de alguns livros e textos que poderão apoiar o professor nesse sentido.

Tudo isto poderá parecer difícil, mas é, apesar de tudo, possível em maior ou menor grau. Para além de medidas gerais que poderão ser decididas a nível central do Sistema, depende em boa parte da forma como a escola se consegue organizar, da relação que se vai criando. Depende ainda da alegria da imaginação da argúcia da atenção de todos, especialmente dos professores. Depende também, em boa parte, do professor se posicionar como mero funcionário executante de orientações do sistema educativo, ou de se considerar também como agente de intervenção sociocultural que procura gerir a sua margem de manobra e a articula com orientações que recebe do Centro. Depende da escola se considerar um espaço que pertence estrutural e funcionalmente a um sistema mais vasto (que portanto tem de se limitar a agir como é habitual agirem as instituições periféricas que se limitam a executar ordens) ou de se posicionar como instituição que, apesar de tudo, tem um espaço de manobra que lhe permite certa autonomia funcional e que pode tentar inventar (dentro de certos limites) soluções mais interessantes, mais adequadas para problemas que considera serem cruciais. Para além disso o professor é, também por essência, alguém que deseja abordar com imaginação o seu trabalho, sem o que cairá numa rotina que lhe torna a sua vida profissional bem menos interessante. Ser um agente, pertencer a uma instituição, que criativa e corajosamente colabora no crescimento, no desenvolvimento de um leque mais alargado de crianças de adolescentes ou de jovens, que contribua, mesmo que pouco, para que haja maior justiça social, é um desafio que justifica estar-se na profissão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Campos, B. P. (1996). Editorial. *Inovação*, 9, 1-2, 5-6.
- Cortesão, L. e Pacheco, N. (1992). Interculturalismo e Realidade Portuguesa. *Inovação*, 4, 2-3, 33-34.
- Cortesão, L. (1995). *Avaliação Formativa, que desafios?* Porto: Ed. Asa.
- Cortesão, L. e Stoer, S. (1996). A interculturalidade e a Educação Escolar. *Inovação*, 9, 1-2, 35-51.
- Cortesão, L. e Stoer, S. (1997a). Investigação-Acção e Formação de Professores para uma Educação Inter-Multicultural. In M. R. Santos & A. Carvalho (org.), *Correspondência Escolar: As Classes de Descoberta*. Lisboa: Ed/Gulbenkian (no prelo).
- Cortesão, L. e Stoer, S. (1997b). Investigação-Acção e a Produção de Conhecimento no Âmbito de uma Formação de Professores para a Educação Inter-Multicultural. *Educação Sociedade e Culturas*, 6, 1997.
- Jean, G. (1981). *Écoles*. In A. Beaudot, *Sociologie de L'Ecole*. Paris: Dunod.
- Rosenthal, R. e Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*. New York: Holt Rineart and Winston.

## **ANEXO - ALGUNS LIVROS E ARTIGOS RELATIVOS A PRÁTICAS DOCENTES ATENTAS À HETEROGENEIDADE**

**Araújo, H. C. e Stoer, S. (1993).** *Genealogias nas Escolas: A capacidade de nos surpreender*. Porto: Ed. Afrontamento.

«Situado no que muitas vezes hoje se distingue como o “triângulo disciplinar” (Antropologia, História, Sociologia), este livro propõe-se como dispositivo pedagógico. Baseado no que é denominado o processo das genealogias, torna-se surpreendente a sua capacidade de, ao mesmo tempo, **1)** envolver professores, alunos e pais num projecto de investigação que alarga o âmbito da educação escolar e **2)** promover não só a compreensão da diversidade cultural mas também a valorização daquelas culturas que se afastam da norma imposta pela escola oficial.

Tendo como objectivos principais:

- a) dar a conhecer a experiência pedagógica e de investigação das genealogias construídas na escola de Viatodos;
- b) divulgar a metodologia das genealogias como instrumento/processo didáctico;
- c) promover uma escola para todos.

A relevância e a utilidade deste livro, no âmbito da Reforma Educativa em processo, tornam-se imediatamente evidentes. O dispositivo pedagógico constituído pelo processo das genealogias assume-se como central ao projecto educativo de cada escola, potencializando um aproveitamento aprofundado e enriquecedor tanto da Área-Escola como da formação contínua.» Araújo, H. C. e Stoer, S. (1993). (extracto do texto da contracapa).

**Bellém, J. et al, (1993).** *Apoios Educativos. Acabam Reprovações?* Lisboa: Ed. Fragmentos, col. Educar.

Este livro reúne planificações, metodologias e exemplos de instrumentos de trabalho que poderão ser utilizados em actividades de ensino/aprendizagem de diferentes áreas disciplinares. Trata-se de materiais que visam proporcionar uma diferenciação do ensino a nível do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico.

**Cortesão, I. e Malafaia, R. (1999).** *Olhar e Melhorar a Escola*. Porto: Ed. Asa.

«Com este pequeno livro pretendem as autoras contribuir para que os professores possam, de algum modo, ajudar os alunos e sentirem-se bem na Escola, o que não só facilitará o seu sucesso, como os ajudará a terem mais saúde, no sentido lato, tal como a concebe a O. M. S.: “Saúde — estado de completo bem estar físico, mental e social”.

Baseadas na Pirâmide de Maslow, dão sugestões para o embelezamento da Escola, para o rastreio de perturbações de ordem física, tantas vezes causa de insucesso escolar. Propõem actividades que sensibilizem a comunidade escolar para a importância da alimentação racional.

Finalmente apresentam um conjunto de textos cuja discussão com os alunos poderá contribuir para o seu desenvolvimento sócio-moral.» (extracto do texto da contracapa)

**Cortesão, L., Amaral, M. T., Carvalho, J., M. I., Casa Nova, M. J., Lopes, P., Monteiro, E., Ortet, M. J. e Pestana, I. (1995). *E Agora Tu Dizias Que..., Jogos e Brincadeiras Como Dispositivos Pedagógicos*. Porto: Ed. Afrontamento.**

«Sugerimos-lhe que use este livro em primeiro lugar para ter prazer com ele. Folheie-o, veja os desenhos e fotografias, as descrições dos jogos e recue através dele até ao tempo em que se alvoraçava com a “cabra-cega”, competia através da “macaca”, em que se divertia e emocionava com as “escondidas”, em que punha toda a sua habilidade, força e sedução no jogo do “bom-barqueiro”.

Folheie-o e veja como as crianças de hoje têm tantas coisas em comum com a criança que outrora o leitor também foi, como elas também se divertem, representam, se exercitam e deleitam, tal como noutros tempos todos nós fizemos.

Mas estude-o também porque, através dele, talvez agora como educador e ou como professor, encontre neste texto sugestões de algumas formas de entender melhor os seus alunos e os grupos a que pertencem e formas de lhes oferecer um ensino que vá mais ao encontro das suas características, interesses e necessidades. E também porque talvez encontre nele algumas sugestões de modos de fortalecer uma relação de cooperação com as famílias dos alunos, ajudando ao mesmo tempo os estudantes e seus familiares e compreender que os saberes de que são portadores são também importantes para a escola.» Cortesão, L., *et al*, Texto da contracapa.

**Cortesão, L. (com colaboração de Fátima Antunes, Carlos Ferreira, Teresa Novais e Adriano Silva) (1994). Quotidianos Marginais «Desvendados» pelas Crianças. *Educação Sociedade e Culturas*, 1, 63-87.**

«Este trabalho pretende contribuir para evidenciar como histórias contadas por crianças constituem, de entre outros, um material interessante para tentar aceder a uma compreensão de característica que informam o quotidiano dessas mesmas crianças. No presente caso, trata-se de um grupo de meninos brancos e ciganos que vivem em bairros degradados, em situação quase de “guetto” sócio-cultural. Note-se que o facto de identificar e compreender algumas características sócio-culturais dos grupos com que trabalho constitui o primeiro passo para que o professor consiga imaginar formas de ensino-aprendizagem adequadas a esses grupos.»

**Cortesão, L.** (1995). *Avaliação Formativa, como Desafios?* Porto: Ed. Asa.

«Procura-se, numa primeira parte, analisar, brevemente o conceito de avaliação formativa, fazendo-se também uma sucinta referência a alguns princípios e quadros teóricos que tem informado este tipo de avaliação, através de uma muito rápida discussão da evolução histórica sofrida no contexto epistemológico das ciências de educação. Procura-se ainda analisar a validade da prática de avaliação formativa no quotidiano da sala de aula. Num segundo texto, abordam-se de forma muito pragmática, alguns problemas que se levantam a propósito da prática deste tipo de avaliação na sala de aula.

Com ele procura-se analisar como se poderão concretizar situações de avaliação formativa nas condições de trabalho com que um professor se defronta.»

**Cortesão, L. e Torres M. A.** (1995). *Avaliação Pedagógica — Mudança na Escola, Mudança na Avaliação.* Porto: Porto Editora, 4.<sup>a</sup> Ed.

«Insucesso do aluno, da escola ou da sociedade? Mais do que atribuir responsabilidades em maior ou menor grau ao aluno, à escola ou à sociedade, é importante consciencializar toda a gama de factores que contribuem para que o insucesso escolar não ocorra entre nós de forma tão dramática. É importante, ainda, ter consciência de que a Escola tem a sua quota-parte de responsabilidade e que, neste campo, todos nós, professores, podemos fazer algo que contribua para minorar o problema. Não mais podemos encarar o insucesso escolar em termos fatalistas de alunos dotados ou não dotados. Também não nos podemos permitir dizer que o insucesso escolar é somente o resultado de uma fatalidade social face à qual nada nos resta senão cruzar os braços. Se é importante a consciência do peso que tem toda a gama de factores que, vindos do meio, incidem sobre o aluno, é vital a consciência de que os educadores têm uma palavra a dizer, uma acção a desenvolver no projecto, de transcendente importância, de ajudar os alunos a desenvolverem-se. E neste campo nenhuma oportunidade se pode perder, e é preciso actuar depressa. Nesta perspectiva, a Avaliação Pedagógica surge como um conjunto de atitudes e práticas críticas e renovadoras que ultrapassam, de longe, o acto de classificar e que permitem à Escola assumir-se não só como mais humana mas também como instituição com alguma capacidade de intervenção no processo social.» Cortesão, L. e Torres, M. A., Texto da contracapa.

**Garcia, R. L.** (1996). *A Formação da Professora Alfabetizadora.* S. Paulo: Cortez.

«O grupo de pesquisa coordenado por Regina Leite Garcia vem actuando junto às professoras alfabetizadoras, numa perspectiva oposta à da desqualificação do magistério. Partem da convicção de uma capacidade e compromisso das professoras, apesar de tudo e de todos. Se não por que continuariam no magistério recebendo salários imorais, sujeitas a péssimas condições de trabalho e desacreditadas socialmente?

Este grupo de pesquisadoras questiona a possibilidade de se “salvar” a escola colocando antenas parabólicas e enviando Kits pedagógicos para todas as escolas do país, como se a formação continuada de professores e professoras pudesse ser garantida por aparelhos de televisão e de vídeo. Sua discussão sobre a formação de professoras, no caso, alfabetizadoras, parte de outros postulados teórico-epistemológicos e teórico-práticos.

Sua proposta é, pelo menos, instigante. Há que ler o livro, para concordar ou discordar.

Mas há que lê-lo.» Garcia, R. L. (org.) (1996). Texto da contracapa.

**Leite, C.** (1996). O Multiculturalismo na Educação Escolar: Que Estratégias numa Mudança Curricular? *Inovação*, 9, 1-2, 63, 81.

A partir da análise de reacções de professores à mudança que lhes é proposta ou que com eles é negociada, defende-se o investimento numa formação de professores que faça deles participantes activos no currículo por forma a encontrarem respostas pedagógicas à diversidade cultural.

**Leite, E., Malpique, M. e Santos, M. A. R.** (1990). *Trabalho de Projecto*. Porto: Ed. Afrontamento

«Muito será dito sobre o trabalho de Projecto, ao longo deste livro, mas gostaríamos de evidenciar já alguns dos aspectos significativos da introdução desta metodologia na Escola.

Assim:

- A transmissão do conhecimento, na aprendizagem escolar, dá lugar à construção pessoal do saber, de forma dinâmica, interactiva, dando ao aluno mais autonomia, mais responsabilidade, permitindo-lhe encontrar o seu próprio caminho no labirinto do saber.
- Os alunos não só são activos na sua formação mas o saber vai responder a necessidades profundas que advêm de respostas, ou vias de respostas, aos problemas formulados e definidos pelos próprios grupos.
- A teoria e a prática, o sensível e o intelectual, são desenvolvidos de forma integrada.
- Estimulam-se atitudes investigativas como observar, questionar, reflectir sobre os dados colhidos... Criam-se hábitos de trabalho, aprende-se a planificar, a gerir o tempo, a gerir os imprevistos...
- Aprende-se a ser imaginativo; solidário, implicado, ter opiniões, a criticar, a ser atento ao mundo que nos cerca.

- Na relação Escola/Comunidade a exterioridade recíproca cede à interacção. O trabalho de campo inerente a esta metodologia alarga o espaço escolar e como tal abrem-se novos horizontes.
- Trabalhar em Projecto é dar ao professor um estatuto diferente na relação educativa, é exigir-lhe uma visão mais sistémica do conhecimento, um papel mais democrático nas suas relações com o saber e o poder, é ser “estimulador de aquisição e procura do saber”, “motivador de aprendizagem”, é “ensinar a aprender”. “O Projecto é projectil”, está em movimento... mexe no estabelecido, acorda o adormecido, provoca rupturas...» Leite, E., Malpique, M. e Ribeiro dos Santos, M. (1989) p. 6. **Neves, M. C. e Martins, M. (1994).** *Descobrimo a Linguagem Escrita. Uma experiência de aprendizagem da leitura e da Escrita numa Escola de Intervenção Prioritária.* Lisboa: Escolar Editora.

Este livro contém sugestões para aprendizagem da leitura e da escrita nos primeiros anos de escolaridade através de metodologias que possam tornar estas aprendizagens significativas para os alunos.

**Ministério de Educação/D. G. E. B. S. (1992).** *Materiais de Apoio aos Novos Programas Leitura e Escrita, 1.º ano, 1.º ciclo* (Fevereiro de 1992).

Este livro contém uma colectânea de textos e de um conjunto de sugestões metodológicas para que, atendendo à diversidade cultural, se possam desencadear aprendizagens de leitura e da escrita no Ensino Básico, 1.º ano.

**Ministério de Educação/D. G. E. B. S. (1992).** *Materiais de Apoio aos Novos Programas, Leitura e Escrita, 2.º ano, 1.º ciclo.*

Este livro reúne um conjunto de textos, bem como várias sugestões metodológicas para que, respeitando preocupações relativas à diversidade cultural, se possam desenvolver actividades de leitura e escrita no Ensino Básico.

**Perrenoud, P. (1995).** *Ofício de Aluno e Sentido de Trabalho Escolar.* Porto: Porto Editora.

«O presente livro é composto por um conjunto de textos — alguns inéditos — da autoria de um dos mais importantes sociólogos da educação, Philippe Perrenoud. O leitor poderá apreciar uma nova maneira de abordar as práticas pedagógicas, a formação de professores e a profissão docente. A pertinência destas temáticas na situação educativa actual impõe-se de forma evidente.» (Texto da contracapa)

**Perrenoud, P.** (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação perspectiva sociológica*. Lisboa: D. Quixote/I. I. E.

«Seria absurdo pedir aos professores para renunciarem a ser actores que procuram defender os seus interesses e a renunciarem também a esperar atingir os seus objectivos numa relação pedagógica muitas vezes difícil de viver, conflitual e esgotante. Mas o paradoxo do educador é o de servir-se do seu poder para emancipar o aprendente. Na medida em que se proclama defensor deste paradoxo, o professor está condenado a compreender, e sem dúvida a aceitar, que os alunos não podem existir, individual e colectivamente, senão praticando à sua maneira o ofício de aluno, adoptando tácticas defensivas, jogando com as regras, enganando uma instituição e os adultos que têm do seu lado o saber e a lei, os meios e a instituição. Compreender melhor as suas escolhas e propor-lhes diferentes formas didácticas, um outro contrato pedagógico, uma outra forma de comunicar, é muito bom. Mas com a condição de se renunciar a acreditar que isso reduzirá, de uma vez por todas, a sua alteridade, que a educação deixará de ser um combate.» Perrenoud, Ph. (1994), p. 228.

**UNESCO.** (1995). *Necessidades Especiais na Sala de Aula: Conjunto de materiais para formação de professores*. Lisboa: I. I. E.

«O objectivo (deste material) é ajudar os professores a serem mais eficazes na resposta a dar às diferenças entre os alunos.» Mel Ainscow.

**Zeichner, K. M.** (1993). A Formação reflexiva de Professores. Ideias e Práticas. *Educação*, 73-112. Lisboa.

«Os textos seleccionados sublinham a importância de preparar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam. A defesa de uma perspectiva dos professores como práticos reflexivos leva o autor a rejeitar uma visão das abordagens de cima para baixo das reformas educativas, nas quais os professores aplicam passivamente planos desenvolvidos por outros actores sociais, institucionais e/ou políticos.»