



DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA NAS PRIMEIRAS IDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA INCLUSIVA

**Pedagogical differentiation in the early ages for the construction of an inclusive
practice**

Bruna Clérigo

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, Portugal

brunaclerigo@gmail.com

Rita Alves

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, Portugal

ritanr@hotmail.com

Isabel Piscalho

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, Portugal

isabel.piscalho@ese.ipsantarem.pt

Maria João Cardona

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, Portugal

mjoao.cardona@ese.ipsantarem.pt

RESUMO

Este estudo de natureza qualitativa centra-se na temática da diferenciação pedagógica (DP) na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico de modo a promover uma prática inclusiva. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas a sete educadoras de infância e a sete professoras em que se procuraram identificar as suas conceções sobre DP e de que forma a implementam na sua prática. Da análise dos dados pode perceber-se que as docentes procuram implementar estratégias de DP de forma a responder às necessidades e capacidades de cada criança, respeitando os seus ritmos de aprendizagem. Neste sentido realçam o papel do planeamento da avaliação e organização do ambiente educativo. Verificam-se, no entanto, que são várias as dificuldades sentidas na implementação de estratégias de DP, o que nos leva a refletir sobre a necessidade de um maior apoio formativo nesta área, para o desenvolvimento de práticas que

respondam efetivamente às necessidades específicas de cada criança.

Palavras-chave: Diferenciação Pedagógica, educação Pré-Escolar, 1º ciclo do ensino básico

ABSTRACT

This qualitative study focuses on the theme of pedagogical differentiation (PD) in pre-school education and in the 1st cycle of basic education in order to promote an inclusive practice. Semi-structured interviews were conducted with seven kindergarten teachers and seven teachers in which they sought to identify their conceptions about PD and how they implemented it in their practice. From the analysis of the data it can be seen that the teachers seek to implement PD strategies in order to respond to the needs and capacities of each child, respecting their learning rhythms. In this sense, they emphasize the role of evaluation planning and organization of the educational environment. However, there are several difficulties in the implementation of PD strategies, which leads us to reflect on the need for greater formative support in this area, for the development of practices that effectively respond to the specific needs of each child.

Keywords: Pedagogical differentiation, preschool education, 1st cycle of basic education

1 INTRODUÇÃO

As escolas de hoje estão diferentes, o seu público mudou. A massificação do ensino, as mudanças socioculturais, têm originado que cada vez mais os/as docentes tenham que trabalhar a diversidade numa perspetiva inclusiva que se torna desafiadora, mas também complexa.

Esta realidade implica criar condições efetivas para que os alunos e alunas aprendam, fazendo-se a diferenciação pedagógica, percebendo-se os seus diferentes estilos de aprendizagem e atuando sobre eles. Neste contexto é fundamental começar por refletir o que se entende por diferenciação. Porquê, o quê e como diferenciar o ensino? Enquanto que uns aprendem melhor se ouvirem, outros aprendem melhor se visualizarem, outros se experimentarem, mas todos aprendem melhor se usarem uma estimulação multissensorial. Nesta perspetiva, o/a docente deve procurar estratégias e metodologias apropriadas que se tornem facilitadoras de novas aquisições, aproximando-se dos perfis de aprendizagem de cada criança.

Esta necessidade não implica simplesmente implementar um conjunto de técnicas “inovadoras”, mas também saber observar, refletir, intervir e avaliar os resultados obtidos na prática, encontrando estratégias para a igualdade de oportunidades e participação de sucesso de todas as crianças como cidadãos de plenos direitos.

Partindo destas questões o estudo realizado foi definido tendo como ponto de partida um conjunto de interrogações que emergiram da prática pedagógica, centrando-se na descoberta e na observação de formas diferentes de organizar e gerir a diversidade na educação de infância e no 1º ciclo do ensino básico (1ºCEB).

Como utilizar estratégias de diferenciação pedagógica para a construção de uma prática inclusiva nas primeiras idades?

Foi esta questão que esteve na origem da pesquisa realizada que de seguida é apresentada. Depois de serem definidos os principais conceitos e fundamentos teóricos, num segundo momento são apresentados o estudo e a análise dos seus principais resultados. O estudo evidenciou que a necessidade de existir uma pedagogia diferenciada é comum a todas as docentes, no entanto são ainda muitas as dificuldades sentidas. Estas dificuldades impedem a efetiva existência de uma pedagogia diferenciada nas práticas educativas.

2 CONCEITOS E FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1 Diferenciação Pedagógica

O conceito de pedagogia diferenciada não é novo e pode ter diferentes entendimentos. Começando por analisar o conceito de diferenciação pedagógica, atualmente em voga, são notórios os equívocos que têm surgido. Pode afirmar-se que não existe um consenso para a definição de pedagogia diferenciada, uma vez que a expressão engloba diversas dimensões e é bastante abrangente, de onde decorre uma dificuldade em conseguir uma definição exata e consensual do entendimento que dela se faz. Assim, quando se fala de diferenciação é necessário explicar o porquê da sua importância no ensino, assim como, referir a quem se direciona essa diferenciação e essencialmente clarificar que a educação diferenciada não se destina apenas aos alunos “diferentes”.

Atualmente os contextos educativos em que os/as profissionais de educação trabalham são cada vez mais heterogêneos. A sua diversidade faz com que estes profissionais tenham de se adaptar a uma realidade que está em constante mudança, levando-os a refletir sobre a sua ação, emergindo a necessidade da aplicabilidade da diferenciação pedagógica no seu ofício de modo a promover o sucesso escolar.

Como mencionado anteriormente, apesar de existirem consensos teóricos, o modo como este conceito é colocado em prática, na maioria das vezes acaba por divergir dos princípios que deram origem ao mesmo (Santana, 2000). Assim, e seguindo as perspetivas de vários autores e autoras, a fim de se compreender o que é a diferenciação pedagógica é imprescindível compreender o que ela abrange e como se processa. Só assim é possível torná-la num processo integral da sala de aula de modo a permitir que os/as alunos/as que necessitem de apoio, seja ela social, cultural ou cognitiva, o tenham do docente e não uma limitação dessa aprendizagem pelo ensino coletivo que reduz o ritmo de aprendizagem para todos (Pimentel, 2014).

O termo ensino diferenciado refere-se ao esforço diversificado de métodos que os/as profissionais de educação fazem com o intuito de responder à diversidade dos/as alunos/as nas suas turmas (Legrand, 1971). A pedagogia diferenciada foi primeiramente encarada como um fracasso escolar, para os que recusavam um discurso fatalista e uma teoria sumária de dons. Assim sendo, para Meirieu (1985) a pedagogia diferenciada era encarada como um meio para compreender os diferentes resultados que o aluno obtinha a nível pedagógico. Porém, o seu método de criar grupos homogêneos, ou “grupos por necessidades” teve apenas em conta as estruturas organizativas, e veio mais tarde a compreender que se tratava de um erro, contudo esse erro traduziu-se numa grande descoberta para o trabalho cooperativo.

Para Perrenoud (2000) esta pedagogia centra-se no aprendiz e no seu percurso de aprendizagem. Deve-se deste modo adequar o ensino às características de cada criança, não se tratando apenas de uma questão de pedagogia, mas também de respeito pela individualidade de cada ser humano. Segundo a sua perspetiva, a finalidade desta pedagogia visa reduzir o insucesso escolar, tendo como objetivo evitar que as escolas se transformem num sistema de exclusões sucessivas de alunos, em função por exemplo da sua origem ou cultura, de modo a colmatar essas desigualdades.

Na perspetiva de Almeida (2012) a diferenciação pedagógica é “uma educação baseada na diferenciação dos estilos de aprendizagem, tendo como ponto de partida a identificação e a valorização das competências mais evidentes dos alunos. Portanto, os professores devem recorrer a estratégias diversificadas, materiais e recursos de diferente natureza e de formato diverso” (p.32).

De acordo com Tomlinson (2004), a diferenciação pedagógica é a capacidade de resposta que o docente tem perante a diversidade de alunos com que se depara em sala de aula. Sempre que o/a profissional de educação adote ou modifique algo na sua prática em prol da aprendizagem do/a aluno/a, de modo a criar uma situação de aprendizagem mais facilitadora, então deparamo-nos com

a diferenciação pedagógica. Para este autor o ensino-aprendizagem não se centra apenas nos currículos. Este reconhece a importância do conhecimento do aluno, tendo em conta o nível de conhecimentos que este possui para centrar a sua prática educativa. Nesta perspetiva, só assim é que o/a docente tem capacidade para traçar o perfil de aprendizagem de cada aluno. Na sua visão só assim é possível refletir e adaptar determinados valores e atitudes de modo a criar uma escola mais inclusiva, que respeite a individualidade de cada aluno ao mesmo tempo que permite a cada um o acesso a um ensino que apesar de ser individualizado é unificado. Segundo Caron (2003), esta pedagogia é encarada como um modo de compreender e explorar as diferenças, de modo a que os alunos aprendam a viver com elas.

Tomlinson e Allan (2002, p. 14) definem diferenciação pedagógica como sendo a “prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de cada aluno em particular ou de um pequeno grupo de alunos, ao invés de um modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos tivessem características semelhantes”.

Prud'homme (2005) refere que é uma ferramenta, uma atitude, uma abordagem, uma filosofia, uma estratégia de adaptação do currículo ou um modelo de gestão de sala de aula. Tendo como principal objetivo abranger o maior número de alunos/as, possibilita-se a todos/as, na sua diversidade, a oportunidade de aprender. É através da pedagogia diferenciada que se torna possível abranger várias estratégias de ensino aprendizagem, permitindo uma maior envolvimento e participação dos alunos e alunas nas atividades, levando a que estes tenham uma maior motivação e empenho nas suas aprendizagens.

Segundo Cadima (1997) a diferenciação visa a organização de atividades, que proporcionem situações didáticas que permitam enriquecer a aprendizagem, assegurando e acautelando as características de cada criança.

Também é possível definir diferenciação pedagógica como a adaptação do currículo às particularidades de cada aluno/a, potencializando as suas aprendizagens (Almeida, 2012). O ensino diferenciador, compreendendo e agindo estrategicamente perante cada situação, preocupa-se com o sucesso de cada um, buscando caminhos flexíveis, tarefas exequíveis, flexibilizando a organização dos grupos de acordo com os seus ritmos de aprendizagem. Na mesma linha de pensamento, Pereira (2011, p.7) menciona que a diferenciação pedagógica é inclusiva o que implica “aceitar que a diversidade é um recurso com o qual melhoramos a nossa prática educativa e ter um olhar diferente «não complacente», acerca da riqueza que nos oferece ensinar o aluno que foge à norma.”

Assim, é de conjecturar que o conceito de diferenciação pedagógica é “a identificação e resposta a uma variedade de capacidades de uma turma, de forma que os alunos, numa determinada aula não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma” (Grave-Resendes e Soares, 2002, p. 28).

Neste parecer, Gomes (2001, citado por Henriques, 2011, p. 170) entende a diferenciação como “o processo segundo o qual os professores se defrontam com a necessidade de fazer progredir no currículo, uma criança em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem e de estudo”. A diferenciação pedagógica realça o papel do/a professor/a como organizador/a de respostas para que se processe a aprendizagem de cada aluno. Não se excluem momentos coletivos, trabalhos de grupo ou trabalho direto professor-aluno, porque a diferenciação pedagógica assume a diversidade como recurso de aprendizagem, na qual são integradas tutorias entre estudantes, práticas de colaboração e aprendizagens cooperativas.

Neste sentido Gomes (2001, citado por Henrique, 2011) refere que a diferenciação pedagógica “é um procedimento que procura empregar um conjunto diversificado de meios e de processos de ensino e de aprendizagem, a fim de permitir a alunos de idades, de aptidões, de comportamentos, de savoir-faire heterogéneos, mas agrupados na mesma turma, atingir, por vias diferentes, objetivos comuns” (p.169).

Em contrapartida, Henrique (2011, p.170) sublinha que a diferenciação pedagógica se centra numa “pedagogia centrada no grupo – aceitando, integrando e valorizando a diversidade (...) exige que a escola não se limite a oferecer a igualdade de oportunidades em termos de acesso à educação”.

A propósito da clarificação do conceito de diferenciação pedagógica Tomlinson (2008) alerta-nos para a confusão que, por vezes, existe entre ensino individualizado e ensino diferenciado. O ensino diferenciado visa diversas vias para a aprendizagem e não pressupõe um nível específico para cada aluno, não sendo por isso um ensino individualizado e “centra-se numa aprendizagem relevante ou ideias poderosas para todos os alunos” (p.14).

De forma sintética, pode dizer-se que a prática da diferenciação pedagógica confina cinco princípios subjacentes (Tomlinson & Allan, 2002, pp.18-21): a) uma sala de aula onde se diferenciam as situações de ensino e aprendizagem caracteriza-se pela flexibilização do processo de intervenção pedagógica que aí ocorre (tempo, materiais, metodologias de ensino, etc.); b) a diferenciação do processo de intervenção pedagógica decorre da avaliação eficaz e contínua das necessidades dos/as alunos/as; c) uma organização flexível dos tipos de agrupamentos dos alunos necessários para realizar as suas atividades académicas permite que estes acedam a uma ampla variedade de oportunidades de aprendizagem e propostas de trabalho; d) todos os alunos trabalham consistentemente com propostas de trabalho e atividades adequadas e desafiantes; e) os/as alunos e os/as professores/as são colaboradores no âmbito do processo de aprendizagem.

A diferenciação pedagógica, segundo Madureira e Leite (2003, p. 98) “implica a criação de dispositivos de aprendizagem múltiplos, de modo a que o ensino não fique centralizado e totalmente dependente da intervenção direta do professor”. A diferenciação exige métodos complementares e, portanto, “uma forma de inventividade didática e organizacional baseada num pensamento arquitectónico e sistémico” (Perrenoud, 2000, citado por Madureira & Leite, 2003, p. 98).

Da análise à conceção de diferenciação pedagógica esta evidencia-se como um processo global de educação, integrado nas salas dos diferentes contextos educativos, gerando uma alternativa pedagógica que promove uma igualdade de oportunidades, através de adaptações das práticas educativas que consideram as diferenças e necessidades dos alunos e alunas.

A diferenciação pedagógica pode desenvolver-se em diferentes tipos: diferenciação institucional, diferenciação externa e diferenciação interna. Importa diretamente a diferenciação interna que se desenvolve a “nível micro da estrutura, no quotidiano da sala de aula, dado que é nela que se desenrola o processo de ensino-aprendizagem e procura-se adequá-lo às características e necessidades dos alunos” (Santos, 2009, p. 53). Deste modo, diferenciar o ensino permite “organizar as atividades e as interações, de modo a que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações didáticas enriquecedoras, tendo em conta as suas características e necessidades pessoais” (Cadima et. al., 1997, p. 14).

Partindo desta perspetiva Perrenoud (2000) e Meirieu (1985) mencionam que a diferenciação tem por base a regulação individualizada, que visa quais os melhores métodos e estratégias para o ensino-aprendizagem de cada aluno/a.

Devemos considerar que diferenciar não representa uma individualização do ensino, mas sim, uma regulação dos itinerários que devem ser individualizados num contexto de cooperação educativa (Benavente, 1995; Grave-Resendes, 2002, citado por Pinharanda, 2009). Mencionando Allan e Tomlinson (2002), estas autoras defendem a diferenciação de tarefas como forma de alcançar as aprendizagens tendo em conta as necessidades de cada criança/aluno.

Torna-se assim essencial flexibilizar a organização dos grupos de trabalho, consoante as necessidades, de modo a promover uma equidade na adaptação do currículo às características do contexto educativo.

A criação de condições de acesso à escolaridade básica tem sido bastante impulsionada, porém, investigadores e investigadoras deste ramo mencionam que mudanças tão significativas obrigam a

que as escolas reflitam a cada dia a sua prática educativa, de modo a evitar diferenças que culminem em desigualdades. É uma tarefa “revolucionária”, no sentido em que rompe com a tradição escolar. Como refere Perrenoud (1997), “é o romper com a pedagogia magistral” em que a mesma lição e os mesmos exercícios eram para todos ao mesmo tempo.

É notória a crescente preocupação dos/as docentes com a reorganização do currículo adequando-o à sua prática, a fim de dar resposta à diversidade de todos/as os/as alunos/alunas, tal como previsto na legislação em vigor.

A diferenciação pedagógica surge da necessidade das escolas. As salas de aula são cada vez mais heterogêneas, tendo “alunos com características, perfis, ritmos de aprendizagem, valores, culturas, etnias e naturalidades diferentes” (Pimentel, 2014, p.6).

Segundo Roldão (2003, p.157), “a construção histórica da instituição escolar assentou, no seu início, na aceitação de uma estratificação ‘natural’ do acesso à escola”. O/A docente, deve organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino, tendo em conta as experiências de cada aluno/a, promovendo a aquisição de novas aprendizagens. O/A professor/a deve utilizar os conhecimentos prévios dos/as alunos/as, bem como os seus erros, para construir novas situações de aprendizagem. Deve ainda promover as aprendizagens curriculares, com base numa relação pedagógica de qualidade, com rigor científico e metodológico. Ao profissional de educação cabe a organização do espaço e do tempo educativo, sendo que, na planificação das atividades/tarefas escolares este deve utilizar estratégias diferenciadas que conduzam “ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sociocultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outros componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos” (Anexo I, Decreto-Lei n.º 240/2001).

Há que criar um ensino abrangente, que englobe todos os intervenientes deste processo, promovendo a aprendizagem de todos os alunos e alunas. Neste sentido há mudanças estruturais a promover levando os alunos a sentirem-se parte integrante de todo este processo.

O/A profissional de educação tem o dever de aproveitar a diversidade em prol das aprendizagens, ou seja, o/a docente deve salientar a importância da diversidade como um recurso e não como forma de discriminação (Tomlinson & Allan, 2002).

A diferenciação pedagógica é uma intervenção, cada vez mais realista, porém, cabe ao profissional de educação conseguir dar uma resposta adequada e que abranja toda a dimensão que esta pedagogia envolve.

Através da Pedagogia Diferenciada pretende-se alcançar o sucesso escolar, que consiste na realização de três grandes objetivos: melhorar a relação aluno/professor; enriquecer e fortalecer a interação social; desenvolver a autonomia do/a aluno/a (Przesmycki, 1991, citado por Gomes, 2013). A implementação desta forma de trabalhar abrange os processos de ensino e de aprendizagem, os conteúdos e as estruturas.

2.2 Porquê, o quê e como diferenciar

Tomlinson e Allan (2002, p.14) referem que diferenciação pedagógica é “uma forma de resposta pro-ativa do professor face às necessidades de cada aluno”. Neste sentido, as instituições educativas têm como função gerir a diversidade e promover a igualdade. Para se diferenciar é necessário estar atento, uma vez que, diferenciar o ensino passa por organizar as atividades e as interações, de modo a que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações didáticas enriquecedoras, tendo em conta as suas características e necessidades pessoais (Cadima, 1997).

Os/As docentes que consideram implementar práticas educativas diferenciadas fazem-no tendo em conta três princípios da Diferenciação Pedagógica, ou seja, elaboram tarefas escolares adequadas, são flexíveis na organização dos grupos de trabalho e praticam a avaliação. Tomlinson (2008, p.

148) chama a nossa atenção que o “duplo objetivo de qualquer avaliação é (1) registrar os progressos do aluno relativamente às capacidades e conhecimentos valorizados e (2) usar a informação recolhida durante esse processo para ajudar a planificar experiências de aprendizagem o mais adequado possível para determinados indivíduos e grupos de alunos.” Estes princípios possibilitam aos/às docentes ajustes contínuos, frutos de reflexão sobre as suas experiências. Em suma, “numa turma diferenciada, o professor planeia e executa de forma pró-ativa diversas abordagens ao conteúdo, processo e produto numa antecipação e resposta às diferenças de nível de preparação, interesse e necessidades educativas dos alunos” (Tomlinson, 2008, p.20).

Tomlinson e Allan (2002) apresentam um mapa conceptual sobre as possibilidades de diferenciação de práticas educativas (figura 1). Estas permitem uma reflexão sobre o planeamento, atendendo aos componentes do currículo e às necessidades e características dos alunos, com o intuito de promover o sucesso educativo de todos. Diferenciar práticas educativas é, portanto, a resposta do professor às necessidades dos alunos orientada por princípios gerais de diferenciação como sejam: as tarefas escolares adequadas, a flexibilização na organização dos grupos de trabalho e a avaliação e ajustamentos contínuos.

Os/As docentes podem realizar a diferenciação ao nível dos conteúdos, dos processos e dos produtos. Esta diferenciação é feita de acordo com a receptividade, interesses e perfis de aprendizagem. Todo este trabalho é realizado através de um conjunto de estratégias de gestão pedagógica e de dispositivos didáticos variados e devidamente adequados.

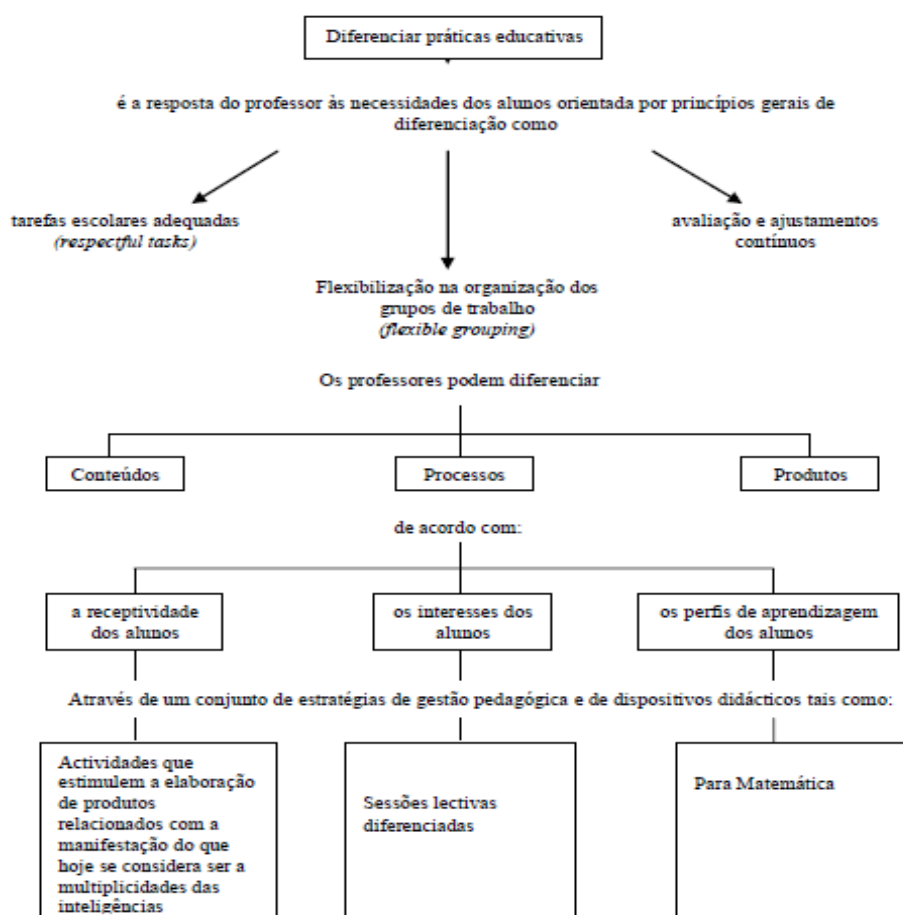


Figura 1: Mapa conceptual sobre diferenciação das práticas educativas (Tomlinson e Allan, 2002)

Mapa

Recorrendo ao triângulo pedagógico, Przesmycki propõe três dispositivos de diferenciação de forma a potencializar a aprendizagem, sendo eles, a diferenciação de conteúdos, de processos e de produtos (figura 2).



Figura 2: Articulação entre os dispositivos de diferenciação (adaptado de Przesmycki, 1991)

Na opinião de Tomlinson e Alan (2002, p.21) os conteúdos consistem em “factos, conceitos, generalizações ou princípios, atitudes e competências relacionados com uma disciplina (...) e o que o professor planifica para a aprendizagem dos alunos, bem como o modo como o aluno se apropria dos tão desejados conhecimentos, compreensão e competências”. Por sua vez, Tomlinson (2008, p.117), refere que o conteúdo “é o que ensinamos ou o que queremos que os alunos aprendam”. De acordo com a autora, este pode ser considerado de duas formas, porque ao diferenciar “podemos adaptar o que ensinamos”, ou “podemos adaptar ou modificar o modo como damos acesso aos alunos ao que queremos que aprendam”.

No que concerne ao processo, este é “a forma como o aluno atribui um significado a algo, compreende e ‘detém’ os factos, conceitos, generalizações e competências-chave de uma dada disciplina. O sinónimo mais adequado para processo é atividade” (Tomlinson & Allan, 2002, p. 22). O processo significa “compreender (...) e ter oportunidade de os alunos processarem conteúdos ou ideias e capacidades com os quais tiveram um primeiro contacto” (Tomlinson, 2008, p. 127).

No que diz respeito ao produto este é considerado como “os itens que um aluno pode usar para demonstrar aquilo que aprendeu, compreendeu e é capaz de fazer em resultado de um prolongado período de estudo” (Tomlinson & Allan, 2002, p. 23) ou “tarefas de alta qualidade são igualmente excelentes formas de avaliar o nível de compreensão e capacidades dos alunos”, sendo por isso um esforço a longo prazo (Tomlinson, 2008, p. 135).

É de referir que o processo de diferenciação pedagógica se desenvolve na alternância dos conteúdos tendo em conta os alunos e o grau de dificuldade que apresentam. Assim, o/a docente planifica atividades diversificadas para a integração dos/as alunos/as na aprendizagem dos conteúdos programáticos e depois aplica diferentes instrumentos para verificar a assimilação das matérias lecionadas. A avaliação das aprendizagens deve ser vista como um processo de análise, de diálogo, de interação entre participantes, baseando na discussão de ideias e de pensamentos.

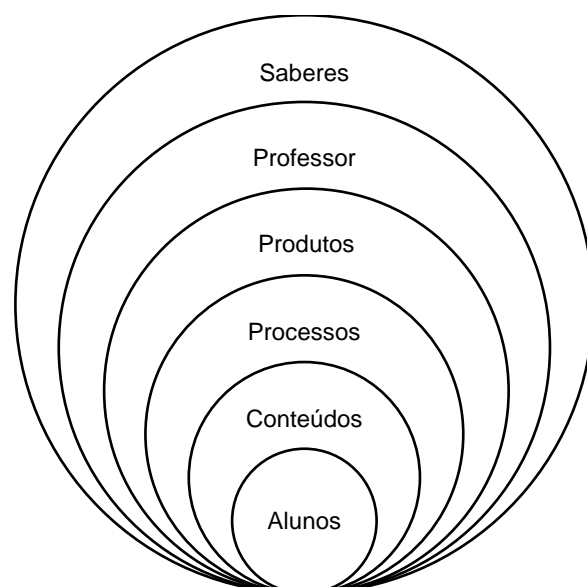


Figura 3: Níveis de diferenciação (Mandlate, 2012, p. 28)

Conclui-se que a Diferenciação Pedagógica se resume em três aspetos fundamentais: colocar o aluno no centro das atenções de todo o processo de ensino/aprendizagem; diversificar os conteúdos, as atividades e as estratégias de acordo com as necessidades de cada aluno, sendo este processo conduzido pelo professor, recorrendo aos saberes centralmente definidos e por fim, priorizar a avaliação reguladora.

Consideram-se que estratégias de gestão pedagógica propícias à diferenciação são “a reflexão e a criação das condições que respeitam os princípios fundamentais de um projeto de ensino eficaz” (Tomlinson & Allan, p. 29). É com base na reflexão que o educador/professor prepara um conjunto de estratégias de gestão pedagógica diferenciadas, que se agrupam em duas categorias: espaço, materiais e tempo.

2.2.1 Gestão pedagógica diferenciada do espaço e materiais

De acordo com Pereira (2013) é fundamental que a organização do espaço seja feita de forma adequada aos interesses das crianças, mas suscetível a mudanças e acessível a todas de modo a que possam escolher e levar a cabo brincadeiras, jogos e envolver-se em experiências-chave de forma criativa e intencional (Hohmann & Weikart, 1997).

Quando nos reportamos ao ambiente educativo da sala é imprescindível que se estabeleçam regras claras, quanto à gestão, aos comportamentos adequados/desadequados e responsabilidades, na realização das tarefas e atividades de aprendizagem (Chousa, 2012). Pretende-se um ambiente educativo acolhedor, agradável e estruturante, que respeita todos os intervenientes (Resendes & Soares, 2002). Deste modo, pode-se entender que a prática de estratégias diferenciadas, referentes ao espaço e materiais, tem como finalidade promover responsabilidade, favorecer a autonomia e cooperação, atender aos interesses e perfis de aprendizagem, possibilitar a mobilidade dos/as alunos/as, permitir a utilização de estratégias de diferenciação do trabalho e facilitar a comunicação entre crianças e adultos (Resendes & Soares, 2002; Chousa, 2012).

Neste sentido, o processo de rotatividade da distribuição de tarefas deve ser orientado pelo/a docente, envolvendo todos os elementos do grupo.

Reis e Sá (2001, p.40) sublinham que a “(...) diferenciação pedagógica implica materiais diversificados e muitas vezes uma organização diferente das mesas, é necessário identificar tarefas e distribuí-las pelos diversos elementos do grupo.” No entanto, são poucas as escolas que

apresentam grande disponibilidade de materiais, todavia, há diferentes estratégias a que os/as docentes podem recorrer para ultrapassar esta lacuna.

De forma sintética, a organização do espaço e dos materiais retratam “uma praticável reorganização das mesas em pequenos grupos, interpares, individual ou colectivo que possibilita aos alunos desenvolverem em simultâneo atividades diversificadas e criar um ambiente propício às aprendizagens” (Resendes & Soares, 2002, p.52) ou o “centro da sala constitui um espaço de trabalho para os alunos, à volta do qual se distribuem várias áreas com materiais de apoio às actividades da turma”, segundo o autor referido anteriormente (p.53).

2.2.2 Gestão pedagógica diferenciada do tempo

No que concerne à organização tempo, destacamos o planeamento conjunto do educador/professor e dos alunos como fator que emerge do processo de planear-fazer-rever (Cadima, 1997, Hohmann & Weikart, 2011). Todo o tempo deverá ser planificado em parceria, tendo como base uma lista de atividades que orientam a planificação individual e coletiva. Esta organização deve ser ajustada aos diversos contextos educativos.

A propósito da organização do tempo nas primeiras idades, Hohmann e Weikart (2011, p. 769) sublinham que “(...) num ambiente de aprendizagem activa a rotina diária se baseia no apoio às intencionalidades das crianças e está estruturada de forma a dar à criança o controlo sobre aquilo que fazem com o seu tempo.” Neste sentido, “(...) as crianças estão menos ansiosas e mais confiantes quando podem trabalhar ao seu próprio ritmo e não são “apressadas” para completar actividades ao mesmo tempo uma das outras ou dentro de limites temporais”.

2.3 Pedagogia diferenciada nas primeiras idades e a importância do papel dos profissionais de educação

Este tema bastante atual, apesar de não ser novo, emerge como resposta à realidade contemporânea tendo em conta a heterogeneidade dos alunos que diariamente entram na comunidade escolar (Pinharanda, 2009). Neste sentido, importa salientar que esta pedagogia pretende criar ambientes facilitadores de aprendizagem para todas as crianças.

Como refere Niza (2000), existem três marcos históricos nas práticas educativas que visam o trabalho dos/as profissionais de educação, e que lhes possibilita executá-lo com a equidade necessária para alcançar bons resultados escolares. O primeiro refere-se à Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, que reconhece “a cada cidadão o direito ao acesso a uma educação escolar básica e o consequente direito ao sucesso no decurso da sua frequência” (Niza, 2000, p.39). O segundo refere-se ao acordo de Jomtien datado de 1990, e também conhecido por Declaração Mundial da Educação para Todos, cujo objetivo é assegurar uma educação básica para todos, de modo a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem numa escola onde todos possam fazer parte integrante (artigo 1. Unesco, 1998). Por último, o marco referente à Declaração de Salamanca (1994), que reconhece que cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias. Reconhece, também, a importância de uma escola inclusiva para crianças com necessidades educativas podendo estas ter acesso a um ensino regular, de modo a combater as desigualdades e discriminações que se fazem sentir na comunidade escolar.

Estudos sobre esta temática demonstram que é essencial que os/as profissionais de educação desde cedo utilizem estratégias diversificadas, que lhes permitam reforçar as aprendizagens das crianças. Porém, e como menciona Niza (2000), é importante que os/as docentes façam uma retrospectiva, de modo a colocarem-se no seu passado de estudantes, recordando o modo como se relacionavam com os/as seus/suas professores/as. Só assim vão compreender que, por mais que se escreva sobre a educação, existe um ponto de vista fulcral que raramente aparece exposto: o

da criança. Ou seja, as crianças/alunos nas escolas estão longe de serem ouvidas como cidadãs, nem sempre sendo considerada a diversidade que as caracteriza, nem os direitos humanos, na cultura dos valores, no ato educativo.

Cada vez mais os/as profissionais de educação de hoje têm que centrar as suas práticas pedagógicas nas crianças, proporcionando-lhes um apoio específico, consoante as suas dificuldades ou limitações. Só assim é possível progredir para que a criança/aluno, seja reconhecida como cidadão com direitos, princípio essencial no desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada desde a infância.

Ao longo do texto tem-se feito uma reflexão genérica sobre princípios que possibilitam a diferenciação pedagógica, mas estes estão previstos na legislação portuguesa e nas orientações curriculares definidas para a educação pré-escolar e para o 1ºCEB.

De acordo com o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, este “concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Anexo I do Decreto-Lei n.º 241/2001).

O educador ou a educadora planifica atividades que visam aprendizagens em vários domínios curriculares, contudo, não deve esquecer a parte socializadora dessa aprendizagem com que as crianças convivem diariamente. Por exemplo, num simples jogo estes acabam por pôr em prática regras sociais, tais como: saber esperar pela sua vez no jogo ou saber estar em grupo, permitindo-lhes desenvolver individualmente a sua capacidade cognitiva, crítica e social.

Compreendendo que a família é a base da educação da criança e que cabe ao jardim de infância ajudar e complementar o desenvolvimento da mesma, importa salientar que cada criança é única. E, por isso, é essencial que nas primeiras idades sejam incutidas nas crianças regras de convivência, de modo a que estas aprendam a estar numa sociedade, tendo sempre em conta os interesses e necessidades de cada criança.

No que respeita ao papel do/a professor/a, este/a tem por base o perfil específico de desempenho profissional do professor do 1ºCEB, em que a relação educativa também é privilegiada. O professor deve desenvolver o currículo promovendo uma escola inclusiva, de modo a integrar os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias para promover a aprendizagem dos/as alunos/as.

O/A docente deve organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino, tendo em conta as experiências de cada aluno/a, possibilitando a aquisição de novas aprendizagens. O/A professor/a deve utilizar os conhecimentos prévios dos alunos e alunas, bem como os seus erros para construir novas situações de aprendizagem. É necessário promover métodos de trabalho, nomeadamente ao nível de pesquisa, organização, tratamento e produção de informação através das tecnologias da informação e comunicação.

É de ressaltar que um bom relacionamento com as famílias e a comunidade promove aprendizagens significativas nas crianças, criando um clima de bem-estar afetivo. No 1ºCEB o ensino é globalizante sendo da responsabilidade de um/a professor/a único/a que poderá ser coadjuvado/a em áreas especializadas, sendo objetivos cruciais do/a docente neste nível de ensino o desenvolvimento da linguagem oral, do código escrito e da leitura; noções essenciais de cálculo; meio físico e social; expressão dramática, musical e motora (artigo 8.º da Lei n.º 46/86).

O/A professor/a deve promover as aprendizagens curriculares, com base numa relação pedagógica de qualidade, com rigor científico e metodológico. Ao/À profissional de educação cabe a organização do espaço e tempo educativo, sendo que, na planificação das atividades/tarefas escolares, este deverá utilizar estratégias diferenciadas que conduzam “ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sociocultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos

sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outros componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos” (Anexo I do Decreto-Lei n.º 240/2001, p.5571).

A criança forma conceitos, ideias e símbolos através da sua ação. No decorrer desta ação, o adulto desempenha um papel de observador participante, possibilitando a criança a experienciar e desenvolver pensamentos opostos de forma a reestruturar a sua compreensão do mundo (Pereira, 2013).

Desde a educação pré-escolar até ao ensino do 1ºCEB a relação escola-família não possui um padrão único, mas difere de instituição para instituição, bem como de família para família.

3 OBJETIVOS E OPÇÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO

3.1 Objetivos do estudo

São diversas as questões que surgem ao longo das práticas pedagógicas tendo em conta a diversidade das crianças. Que estratégias adotar nos grupos multietários? Que estratégias utilizar com crianças que se encontram em diferentes níveis de desenvolvimento e têm diferentes ritmos de aquisição de conhecimentos? Como incluir crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e que estratégias utilizar tendo em conta as características destas? Como avaliar? Quais as dificuldades sentidas pelos/as docentes na diferenciação pedagógica? Entre outras...

Posto isto, este estudo incidiu sobre as estratégias de diferenciação pedagógica utilizadas para a construção de uma prática inclusiva nas primeiras idades a fim de responder aos seguintes objetivos: identificar as conceções de educadores de infância e professores do 1º CEB sobre diferenciação pedagógica; compreender como o/as docentes planificam/implementam estratégias de diferenciação pedagógica na sua prática (ao nível da organização do ambiente educativo, materiais, avaliação...); conhecer as principais dificuldades sentidas na implementação da diferenciação pedagógica.

3.2 Técnica de Recolha e Análise dos Dados

Recorreu-se à entrevista semiestruturada como técnica de recolha de dados, tendo como base um guião previamente testado.

A técnica de análise de dados utilizada foi a análise de conteúdo de acordo com a abordagem de Bogdan e Biklen (1994) e Bardin (1977).

3.3 Participantes

O estudo, de natureza qualitativa, consistiu em ouvir catorze profissionais de educação: sete educadoras de infância e sete professoras do 1ºCEB que lecionam no ensino público, no distrito de Santarém, com mais de 10 anos de serviço e com experiência como cooperantes das práticas de ensino supervisionadas.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A apresentação dos dados recolhidos é feita diferenciando as seguintes dimensões: conceções sobre diferenciação pedagógica; estratégias de diferenciação pedagógica; dificuldades sentidas na implementação da diferenciação pedagógica.

4.1 Conceções sobre diferenciação pedagógica

Todas as profissionais de educação têm concepções semelhantes sobre o conceito de diferenciação. Entendem-na como uma estratégia pedagógica que pretende promover a igualdade de oportunidades e o sucesso de todas as crianças. A **educadora A**, entende que a diferenciação pedagógica *“é uma estratégia que intervém na zona de desenvolvimento proximal “intermédio” e que procura servir de andaime ao desenvolvimento de cada criança, para que esta se sinta capaz e feliz consigo mesma desejando aprender.”*

A **professora A** mencionou *“que a diferenciação pedagógica é a promoção de igualdade de oportunidades de sucesso dos alunos, tendo em conta as diferenças, de modo a permitir que cada aluno desenvolva as suas capacidades ao seu ritmo”*.

Todas referiram que a diferenciação pedagógica vai ao encontro das necessidades, capacidades e ritmos de cada criança.

“Entendo que tem a ver com aquilo que eu utilizo para chegar a informação a cada criança (...), tentando ir ao encontro das necessidades individuais de cada criança e das capacidades” **Educadora E**

“Então será o ritmo de cada um, que cada um precisa para atingir os objetivos (...)” **Educadora F**

“(…) a diferenciação pedagógica nós com um grupo de alunos conseguirmos arranjar de acordo com as suas facilidades ou dificuldades (...) com os seus níveis e os seus ritmos de aprendizagem encontrar estratégias que permitam que cada um consiga chegar aquele patamar que se pretende ou estando já nesse patamar conseguir atingir um outro patamar (...) de acordo com as suas capacidades e as suas necessidades”. **Professora E**

4.2 Estratégias de diferenciação pedagógica

As estratégias utilizadas são idênticas para educadoras e professoras, destacando-se o trabalho cooperativo, a entreajuda, o trabalho individual, o acompanhamento individual e a formação de pares/grupos. É também referida a importância de estratégias que vão ao encontro dos interesses das crianças de modo a motivá-las mais para as diversas aprendizagens.

“Primeiro fazemos atividades de grupo, depois passamos para atividades individuais, para ir sempre ao encontro das capacidades e interesses (...)” **Educadora E**

“(…) um aluno com bastante facilidade colocá-lo em trabalho cooperativo com outro aluno com mais dificuldade e portanto vão-se ajudado (...) por um lado é o aluno que tem mais facilidade que está a ajudar o companheiro que tem mais dificuldade e portanto dessa partilha vão surgindo também novas aprendizagens, quanto mais não seja, também novas aprendizagens a nível social”. **Professora E**

“(…) para poder acompanhar estes dois miúdos com maiores dificuldades, tenho de fazer um trabalho mais diferenciado para eles e preciso estar com eles, os outros têm de estar a trabalhar autonomamente sem a minha supervisão, ou seja, a minha supervisão mas geral, sem a minha intervenção (...)” **Professora E**

“(…) tentar cativar os garotos, os meninos com atividades mais práticas, levá-los ao ar livre, a fazer atividade física, quase como se fosse um complemento, um presente não é, ou seja, agora vamos fazer isto mas no final vamos fazer aquela atividade que vocês tanto gostam (...)” **Professora F**

“(…) o grupo, vamos imaginar o da língua portuguesa, aqueles alunos são fortes na língua portuguesa, habitualmente acabam a tarefa mais cedo do que os outros, eles próprios disponibilizam-se para ajudar os outros, porque sabem que os outros estão a trabalhar numa

área onde são mais fracos, quando voltamos à matemática até pode ser exatamente o contrário, podem ser aqueles alunos que até tinham mais dificuldade a ler e a escrever e que dão muitos erros, mas que depois conseguem ter um raciocínio matemático até acima daqueles que trabalham bem a área da língua portuguesa e depois vêm eles ajudar, havendo esta entajuda de uns grupos para os outros (...)" **Professora G**

De um modo geral as educadoras de infância referem que é importante utilizar o reforço positivo, valorizando pequenas "coisas" de modo a que a criança sinta confiança para superar etapas futuras. Por sua vez, as professoras na sua maioria referiram a importância do papel do professor (atento, responsável e que adote os materiais necessários de modo a facilitar as aprendizagens dos alunos). Como referiu a **professora A** "um professor, atento e responsável, deverá usar materiais adequados, que permitam ao aluno relacionar, associar e reconhecer elementos novos da aprendizagem". Em comum, estas profissionais de educação valorizam o reforço positivo. Quanto aos fatores que condicionam a prática dessas estratégias, de um modo unânime, apontam para a questão da gestão diferenciada do tempo em grupos/turmas muito numerosas, ou com várias idades ou vários níveis de ensino, que não permitem um apoio mais individualizado, como seria o ideal.

As educadoras partilham da opinião que é importante realizar uma observação pormenorizada do grupo e de cada criança, conhecer as necessidades e capacidades de cada uma, de modo a ajustar as estratégias de diferenciação pedagógica para possibilitar o sucesso de todas.

No que concerne, à opinião das professoras, uma refere que qualquer atividade bem orientada e com intencionalidade promove aprendizagem, as restantes destacam a importância de ir ao encontro dos gostos e interesses dos alunos, bem como respeitar os ritmos destes.

"(...) Indo ao encontro individual de cada uma, estou sempre a reforçar aquilo que realmente elas precisam (...)" **Educadora E**

"(...) tem de haver um esforço maior de registos, de observação, de avaliação para ver se nenhum, fica para trás." **Educadora F**

"(...) qualquer tarefa bem orientada promove aprendizagens (...), claro, se for só dar, olha vou dar-te aí um desenho só para estares entretido, claro isso não promove aprendizagem nenhuma". **Professora 1E**

"(...) respeitando os ritmos deles, porque há sempre alguns que não conseguem acompanhar os ritmos (...)" **Professora G**

No que diz respeito à planificação, as **educadoras A e C** elaboram uma planificação anual, mensais e diárias, tendo em conta as atividades a desenvolver e a sua especificidade. A **educadora D** mencionou que o departamento de educação pré-escolar elabora planificações trimestrais e que é a partir daí que ela elabora as planificações mensais e semanais. As educadoras referem ainda que adaptam a sua metodologia consoante os conteúdos a serem abordados, pois todos as crianças são diferentes. Apenas a **educadora B** referiu que, nas suas planificações, não contempla diretamente a diferenciação pedagógica. Por sua vez, duas das quatro professoras desenvolvem práticas de aprendizagem cooperativa. Segundo as mesmas, o trabalho cooperativo facilita a aprendizagem permitindo a troca de experiências e saberes, ao mesmo tempo que promove atitudes de colaboração.

A organização do ambiente educativo (espaço-materiais e do tempo) espelha o modo como se gere o grupo e influencia os ritmos de aprendizagem, as educadoras referem mesmo que é importante que o espaço e os materiais estejam organizados tendo em conta a idade das crianças. Destacam ainda a importância da organização do espaço educativo, devendo os materiais estar disponíveis a todas as crianças, para que possam organizar-se e terem autonomia para irem para outra atividade. Destaca-se também a importância de organizar as crianças em grupos, para quando surgir uma dúvida, recorram à ajuda dos/as colegas.

Quanto às professoras, de modo unânime, também dão grande importância à organização do ambiente educativo, referindo que uma boa organização permite criar um bom ambiente relacional e permite uma constante monitorização dos conhecimentos e conquistas de cada aluno. Muitas das docentes referiram que colocavam as mesas em “U” para facilitar a circulação na sala e possibilitar uma abordagem individual e/ou coletiva sempre que necessário por parte do docente.

Relativamente à gestão do tempo, as educadoras referem a importância da estruturação das rotinas básicas, para que as crianças saibam o que vão fazer e antecipem o que vão fazer de seguida; destacam também que o momento de descanso é necessário e fundamental para o aumento de concentração na realização das atividades e referem ainda que é importante alternar o tempo em atividade com momentos de brincadeira, porque as crianças não possuem todas o mesmo tempo de concentração.

Para as professoras, a gestão do tempo é muito importante pois influencia bastante o ritmo de aprendizagem. Há alunos e alunas que precisam de mais tempo do que outros, acabando por ir cada um ao seu ritmo e em momentos de dificuldade a professora necessita de rever conteúdos de modo a colmatar as dificuldades sentidas.

Quanto à preparação dos materiais, todas as profissionais de educação referem que têm em conta a diversidade das crianças/alunos de acordo com o tipo de atividade ou tarefa que estejam a desenvolver. No entanto, verifica-se que no 1.º ciclo a gestão do tempo, para a preparação de materiais manipuláveis nem sempre é como idealizam, devido à extensão do programa. Esta dificuldade por vezes condiciona a elaboração de materiais mais diversificados, como seria o ideal. Porém, o que é fundamental segundo a **professora D** “*é que os alunos tirem o máximo partido de cada aprendizagem*”. Por vezes se uma tarefa demora mais do que estava previsto, a docente abdica de uma atividade que viria a seguir, passando-a para outra parte do dia ou até mesmo para outro dia da semana.

Contudo, uma docente refere que devido ao espaço reduzido da sala, os materiais não estão à disposição das crianças. Perante este facto, sempre que propõe uma tarefa mais autónoma, tem de se disponibilizar a ir buscar os materiais, o que acaba por implicar uma má gestão do tempo.

“O espaço tem de estar estruturado de acordo com a idade das crianças (...) vai-se notando que também em relação à idade umas exploram de uma forma outras exploram de outra (...)” **Educadora E**

“(...) as crianças de 3 anos dormem a sesta, nestas idades é muito importante o momento de descanso, tendo em conta o tempo de concentração, ainda em relação ao tempo, é importante ver o tempo que trabalhar com as crianças, uma criança que trabalha 15 minutos, a seguir tem de ir brincar porque nem todas conseguem ter ainda o mesmo tempo de concentração”. **Educadora G**

“Especialmente a rotina, é muito importante, principalmente para crianças ainda de tenra idade, é muito importante ter-se uma rotina, até para eles saberem o que é que vão fazer e antecipam logo o que é que vão fazer a seguir (...) eles sabem que têm momentos que podem brincar, outros momentos são dedicados às atividades, já têm interiorizado o que fazer ao longo do dia (...)” **Educadora G**

“(...) quando proponho uma tarefa mais autónoma, mais individualizada, tenho de ser sempre eu a ir buscar os materiais, a organizar os materiais, portanto os materiais não estão propriamente aqui à disposição dos alunos para eles autonomamente irem buscar e irem pôr e isso implica uma má gestão do tempo (...) tempo que é desperdiçado, que poderia ser aproveitado para gerir novas aprendizagens.” **Professora E**

“(…) há sempre alguns que precisam de mais tempo do que outros e depois não se pode parar, se um já terminou não pode estar à espera do último, a gestão do tempo não é fácil, porque depois acaba por ir cada um a seu ritmo, mas é impensável que o primeiro que acaba, estar à espera do outro que precisa de muito mais tempo para acabar a tarefa e está sempre preparado para fazer (...) tenho de ter sempre um dossiê à parte para lhes ir dando para fazerem”. **Professora G**

Relativamente à avaliação são referidos diferentes tipos de estratégias e instrumentos. As educadoras privilegiam a avaliação individual (o que aprendeu, o que já consegue fazer) e a avaliação em grupo (a observação naturalista, os registos diários e fotográficos e as grelhas de observação). Quanto aos domínios de avaliação, todas as educadoras mencionaram a sua importância, pois só assim é possível perceber se aquela criança está a aprender. De um modo geral, foi possível compreender que a diferenciação pedagógica é evidenciada na avaliação realizada.

Por sua vez as professoras privilegiam a avaliação contínua que culmina com uma avaliação sumativa. Na avaliação contínua incluem a avaliação diária em que valorizam o empenho, a participação e o esforço. Quanto aos instrumentos de registo valorizam as grelhas de observação, de verificação, de evolução semanal, o diálogo aberto (em turma ou individual) e as listas de verificação individual preenchidas pelos alunos e alunas.

Quanto aos domínios que privilegiam na avaliação, tal como as educadoras, consideram que todos são importantes. Como é mencionado pela **professora C**, *“cada criança precisa, em diferentes fases do seu desenvolvimento diferentes feedbacks por parte do adulto. O importante é conhecermos os nossos alunos e sermos capazes de adaptar todos esses domínios de forma a que ajudemos cada um a evoluir dentro das suas características”*. Quanto à questão de como é que a avaliação evidencia a diferenciação pedagógica, as docentes referem essa se evidencia através das fichas de avaliação e na adaptação dos critérios de avaliação. Contudo, uma das professoras referiu que a avaliação, seja ela qual for, deve ter como principal função ajudar o aluno a tomar consciência de si próprio como ser em construção e se for em conjunto com a turma onde a criança está inserida, melhor serão os resultados finais.

4.3 Dificuldades sentidas na implementação da diferenciação pedagógica

Como principal dificuldade para o desenvolvimento de uma prática de diferenciação pedagógica, surge a falta de apoio para um acompanhamento mais individualizado. As participantes também referiram como dificuldade a avaliação, as salas de grupos de várias idades em que se torna difícil estar atenta a todas as crianças, a falta de espaço na sala de aula que não permite a organização de grupos de trabalho e a falta de tempo, sobretudo no 1ºCEB em que o programa é extenso.

“Não é fácil, (...) para quando eu faço as planificações, não beneficiar uns e prejudicar outros e é realmente muito difícil estar muito atento, para que nenhum fique mais para trás, é muito mais difícil para mim avaliar assim uma sala mista”. **Educadora B**

“(…) a grande dificuldade nesta sala é efetivamente a organização espacial (...) tenho neste momento um espaço sala de aula muito muito pequenino, que não me permite eu por exemplo formar grupos de trabalho (...)” **Professora A**

“(…) a falta de interesse que possa existir e a falta de motivação é muito difícil, porque alunos que não estejam motivados para trabalhar e não vejam na escola ali um sítio para progredir, para aprender e para explorar, é como se tivéssemos a falar, mas não entra nada eles não querem saber (...)” **Professora B**

“A dificuldade que sinto é mesmo falta de apoio, fazia falta mais alguém (...) se tivesse o professor de apoio naquela hora não era todo dia, mas que fosse mais sistemático para

poder dar um maior acompanhamento aqueles alunos (...) enquanto tivermos o programa extenso da forma como temos, não dá tempo para o professor deixar horas libertas para fazer outras habilidades com os alunos e puxar por outras competências dos alunos (...)"

Professora C

A forma como gerem estas dificuldades é muito diversificada. Duas participantes referem que recorrem à ajuda de colegas, as restantes dizem que recorrem a várias estratégias: indo ao encontro das dificuldades das crianças; recorrendo a atividades mais práticas de modo a motivar mais o/as aluno/as; preparando o trabalho de forma mais individualizada, tendo em conta as necessidades e capacidades de cada criança. Uma docente destaca que é no final do ano letivo que reflete sobre a sua prática tendo por base as dificuldades sentidas durante o ano e pensando como e o que poderá melhorar no ano seguinte.

"(...) vamos tentando gerir conforme aquilo que se consegue e às vezes pedimos ajuda à nossa colega ou à nossa auxiliar (...) temos de conhecer o grupo e tentar estimular todos da melhor forma". **Educadora A**

"Como é que eu supero, é quando faço a avaliação e percebo que há que tentar colmatar essas dificuldades (...) estou a fazer uma atividade e pensava que um de 3 anos já sabia as cores todas, de repente eu percebo que há duas cores que ele não sabe ainda, então eu tenho que insistir, tenho de estar mais direcionada (...)" **Educadora B**

"(...) quando acabo o ano letivo, estou sempre completamente frustrada daquilo que eu não consegui fazer durante um ano, e penso e penso como é que vou fazer e vou tentar, mas é assim é muito difícil conseguir gerir (...)" **Professora A**

(...) cativar os garotos, os meninos com atividades mais práticas (...)" **Professora B**

Consideram existir lacunas na sua formação, nomeadamente, no que concerne à frequência de ações de formação nesta área. Apenas uma participante teve formação sobre pedagogia diferenciada.

Relativamente à formação inicial, apenas duas referiram que adquiriram conhecimentos em diversas unidades curriculares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Niza (2000 citado por Graves-Resende & Soares, 2002) "a diferenciação pedagógica é um direito a que o aluno deverá ter acesso, é uma questão dos Direitos da Criança" (p. 18).

Com a realização desta pesquisa foi possível aprofundar e constatar de que forma se implementam estratégias de diferenciação pedagógica nas primeiras idades. Constata-se que as profissionais de educação que participaram no estudo preocupam-se com a diferenciação pedagógica na sua prática diária, embora se registem algumas diferenças entre a educação pré-escolar e o 1º CEB. Esta é uma inquietação permanente nas instituições educativas, uma vez que existe uma cada vez maior diversidade nas características das crianças, ritmos de aprendizagem, valores e culturas. Mas, como refere (Melo, 2011), muitas vezes o/a profissional de educação está pouco habilitado/a para pôr em prática a diferenciação pedagógica, aspeto que foi também evidenciado nas entrevistas.

Da análise do discurso das profissionais de educação, foi possível aceder ao seu conhecimento sobre o conceito de diferenciação pedagógica e como o operacionalizam. As estratégias utilizadas parecem ser muito idênticas, destacando-se o trabalho cooperativo, a entreajuda, trabalho e acompanhamento individualizado. Todas as profissionais ouvidas mencionam ter em conta a

diferenciação pedagógica no quotidiano educativo, mas ainda parece existir diferenças entre o discurso e as práticas realizadas.

A diferenciação pedagógica faz-se ao nível das metodologias e processos de aprendizagem e não tanto ao nível da adaptação de conteúdos ou programas, visto estes últimos serem sobretudo adaptados para os alunos do grupo-alvo da educação especial. A prática da diferenciação pedagógica não é só perspectivada como um direito da criança, mas também como um dever do profissional. A diversidade do/as aluno/s pode ser encarada como uma mais-valia para o currículo devido à contextualização e diferenciação da ação da escola e dos professores de forma a garantir mais e melhores aprendizagens (Roldão, 2003, cit. in Melo, 2011).

É, de facto, importante realizar uma observação pormenorizada do grupo e de cada criança, de modo a poder ir ao encontro das necessidades e capacidades de cada uma. Com este estudo, apurou-se que a planificação é um instrumento de trabalho que permite ao docente individualizar a sua intervenção. A planificação é “um processo através do qual os/as docentes aplicam e põem em prática os programas escolares, cumprindo sempre a importante função de os desenvolver e adaptar às condições do cenário de ensino – características da população escolar e do meio envolvente, do estabelecimento de ensino, e dos alunos das diferentes turmas” (Januário, 1992, cit. in Spitanov, 2005, p.9). Contudo, há docentes que optam por elaborar uma planificação mais global e realizar a diferenciação durante a prática pedagógica. Na opinião de Graves-Resende e Soares (2002) “é de extrema importância conhecer o estilo de aprendizagem dos alunos, para poderem adaptar o seu estilo de ensinar ao estilo de aprender dos seus alunos” (p. 24).

Todas as docentes valorizam a importância da organização do ambiente educativo (espaço-materiais e tempo), para uma resposta educativa com qualidade promovendo a autonomia das crianças. As educadoras referiram que é de extrema importância que o espaço-materiais estejam organizados de acordo com a idade. Por sua vez, as professoras mencionaram que os materiais deverão estar disponíveis para todos o/as aluno/as, de forma a que estes possam organizar-se e saberem que terminada uma tarefa têm autonomia para iniciarem outra. Referiram ainda a importância de organizar os/as alunos em grupos pequenos, para recorrerem à ajuda dos/as colegas.

Na educação pré-escolar verificou-se que as crianças passam grande parte do tempo em “atividade livre”, havendo também momentos de grande ou de pequenos grupos. No 1ºCEB, as crianças são organizadas em grupos ou pares, de modo a haver entreajuda e cooperação.

Relativamente ao tempo, as educadoras destacaram a importância da estruturação das rotinas básicas de modo a que as crianças saibam o que vão fazer e antecipar o que vão fazer de seguida. Destacaram ainda a importância do momento de descanso, para o aumento de concentração na realização das atividades. Para as professoras, é destacado como forte influência no ritmo de aprendizagem, havendo crianças que precisam de mais tempo que outras. De acordo com Graves-Resendes e Soares (2002), “os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes” (p. 20). No 1ºCEB as docentes referem que têm mais dificuldade devido à extensão dos programas, às turmas muito numerosas e ao facto de não terem apoios suficientes para fazer mais e melhor em prol dos seus alunos e alunas.

No que respeita às principais dificuldades sentidas na implementação da diferenciação pedagógica, verificou-se que o principal fator prende-se com a falta de apoio para poderem fazer um acompanhamento mais individualizado. No entanto, também foram destacadas dificuldade na avaliação numa sala com diferentes níveis etários, tornando-se difícil estar atento a todas as crianças e às suas necessidades individuais.

De acordo com os dados é possível concluir que as docentes se preocupam com a diferenciação pedagógica no seu dia-a-dia, nomeadamente, na elaboração das planificações e na implementação de estratégias durante a prática pedagógica, procurando ir ao encontro das necessidades e

capacidades de cada criança e respeitando os seus ritmos de aprendizagem. Observa-se, no entanto, que sentem dificuldades na implementação de estratégias de diferenciação pedagógica, em grande parte devido à falta de (in)formação. Procurando ultrapassar as dificuldades sentidas pelas crianças, apresentam algumas estratégias, mas estas não evidenciam mudanças suficientes a nível da prática pedagógica que desenvolvem. Ao longo de todo este trabalho, constatou-se a importância que a cooperação tem para facilitar uma boa relação entre as crianças e crianças-adulto. Para Folque (1999), “a criança é considerada como um todo dentro de um contínuo de experiência social e emocional.” (p. 11). É por isso essencial que cada criança seja encarada e compreendida na sua individualidade dentro da sociedade em que está inserida, dando-lhe um papel ativo na sua aprendizagem.

Quanto às limitações da pesquisa desta natureza, tentou-se sempre ser o mais objetivo possível, contudo quando se trata de uma realidade mediada pelo discurso, cada entrevistado tem uma percepção própria sobre um determinado conceito e que é fortemente influenciado pelas suas convicções e interesses. Porém, nesta pesquisa houve sempre uma preocupação em fazer uma análise objetiva dentro da realidade encontrada. O fator tempo, neste processo, não permitiu aumentar o grupo de entrevistados a fim de recolher um leque mais variado de informações.

A contribuição deste tema para a atividade futura é sem dúvida uma chamada de atenção, para a perspicácia e atenção que se deve ter, pois cada criança é única e vivencia as aprendizagens no seu próprio modo. É importante saber adaptar e diversificar as estratégias para que possam ter uma aprendizagem plena e motivadora.

Como proposta para futura investigação considera-se que seria pertinente ouvir as perspetivas das crianças e das famílias sobre a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica e realizar observações em contexto de sala de aula, com as docentes entrevistadas. Seria, igualmente, interessante alargar o estudo a outros níveis de ensino.

Em síntese, o profissional de educação, ao colocar em prática o seu método, está sujeito a um público diversificado a todos os níveis, desde o social ao cultural. Partindo do princípio em que o ensino-aprendizagem deve estar centrado na criança, é necessário que exista da parte do/a profissional de educação a preocupação, bem como a responsabilidade, de adequar o ensino a cada criança. As crianças são agentes ativos que constroem o seu próprio conhecimento do mundo enquanto transformam as suas ideias e interações em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e ação, por último trabalha com diversos materiais para criar experiências e resultados significativos do ponto de vista e enquanto falam sobre as suas experiências, que descrevem com as suas próprias palavras (Hohmann e Weikart, 1997, p. 22).

Cada criança tem pontos fortes, interesses, necessidades, estilos e ritmos de aprendizagem diferentes, por isso, os/as docentes devem respeitar a individualidade de cada uma. Assim, é necessário que os/as profissionais de educação sejam capazes de refletir, modificar, adaptar e melhorar as suas estratégias de ensino-aprendizagem de modo a que cada criança/aluno possa atingir esse fim.

No entanto, existe ainda um longo caminho a percorrer, uma vez que a escola ainda possui algumas dificuldades em responder às necessidades de todas as crianças. Este caminho terá que, obrigatoriamente, passar por um maior apoio formativo aos/às docentes que trabalham com as primeiras idades, na educação pré-escolar e no 1ºCEB.

6 REFERÊNCIAS

- Almeida, P. M. (2012). Aprender com a Expressão Dramática! Relatório de Estágio para obtenção do grau de Mestre, Departamento de Ciências da Educação, Universidade dos Açores, Portugal.
- Bardin, L. (1977). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cadima, A., Gregório C., & Horta, N. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Cardona, M. I., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. C. (2009). *Guião de Educação Género e Cidadania Pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Cardona, M. I., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. C. (2011). *Guião de Educação Género e Cidadania 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Facci, M. G. D. (2004). A Periodização do Desenvolvimento Psicológico Individual na Perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cad. Cedes, Campinas*, vol. 24, (62), 6481.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5 (5), 5-12.
- Gomes, M. H. J. (2013). *A Organização do Trabalho na Pedagogia Diferenciada ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico: um estudo comparativo entre os modelos pedagógicos High/Scope e Movimento da Escola Moderna*. Tese para obtenção de Grau de Mestre. Universidade Aberta, Portugal.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Legrand, L. (1976), *La différenciation pédagogique*, Paris: Éd. Du Scarabée.
- Mandlate, M. S. (2012). *Políticas e Práticas de Diferenciação e Inclusão Curricular em Moçambique*. Universidade do Minho.
- Marques, C. I. A. (2015). *Uma prática reflexiva sobre a diferenciação pedagógica. Relatório da Prática Profissional Supervisionada*. Mestrado em Educação Pré-Escolar. Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa. Portugal.
- ME-DEB (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa, Departamento de Educação Básica-Ministério da Educação.
- ME-DEB (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa, Departamento de Educação Básica-Ministério da Educação.
- Meirieu, P. (1985). *L'école, mode d'emploi : des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Melo, L. C. L. R. (2011). *Currículo, Práticas Educativas e Diferenciação Pedagógica no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo*. Relatório de Estágio para Obtenção de grau de mestre. Departamento das Ciências da Educação, Universidade dos Açores, Ponta Delgada, Portugal.
- Niza, S. (2000). A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem. *Escola moderna*,9 (5), 39-46.
- Pereira, T. R. S. (2013). *Relatório de estágio em educação pré-escolar. Relatório Final de Estágio para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar*. Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação, Portugal.
- Perrenoud, P. (1997). *Concevoir et faire progresser des dispositifs de différenciation*. *Éducateur magazine*, (13), 20-25.
- Pimentel, G. B. N. M (2014). *Pedagogia diferenciada no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio para obtenção do grau de Mestre. Universidade dos Açores, Portugal.
- Pinharanda, M. A. M. S. (2009). *Diferenciação Pedagógica no 1.º C.E.B*. Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Supervisão Pedagógica. Departamento de Psicologia e Educação, Universidade da Beira Interior, Portugal.

- Prud'homme, L., Folbec, A., Brodeur, M., Presseau, A., & Martineau, S. (2005). La construction d'un flot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the canadian association for curriculum studies*, 3(1).
- Roldão, M. C. (2003). Diferenciação Curricular e Inclusão. In D. Rodrigues, *Perspetivas Sobre a Inclusão* (pp. 151-165). Porto: Porto Editora.
- Stipanov, M. (2005). *Práticas de Planificação Um Estudo Comparativo entre as Práticas dos Estagiários da F.C.D.E.F – U.C. de 2005-2006 e as Práticas de Planificação Atuais dos Professores do Primeiro Curso Da F.C.D.E.F – U.C. Tese de Mestrado. Faculdades de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal*
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade. Porto: Porto Editora.*
- Tomlinson, C. Allan, S. D. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica. Lisboa, Asa Editores II, S.A*

Legislação Consultada

- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República*, n.º 237 - 1ª série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República*, n.º 201 – I Série – A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República: I Série-A N.º 201*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lei n.º 5/97. *Diário da República*, 1ª série, nº34, de 10 de fevereiro de 1997.