



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

GRUPOS HETEROGÉNEOS E A DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Relatório de Prática Profissional Supervisionada

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

CRISTINA MENDES MARQUES RAMOS

DEZEMBRO DE 2015



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

GRUPOS HETEROGÉNEOS E A DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Relatório de Prática Profissional Supervisionada
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Sob orientação da Professora Manuela Duarte Rosa

CRISTINA MENDES MARQUES RAMOS

DEZEMBRO DE 2015

AGRADECIMENTOS

Mais uma etapa concluída. Com altos e baixos, mas sempre rodeada de pessoas que não posso deixar de referir.

Em primeiro lugar à minha mãe. A mulher mais mulher que conheço, a força e coragem em forma humana. A minha “ídola”, a minha alegria. Obrigada pela educação que sempre me deu, pelo seu suor sempre em prol de me tornar numa pessoa melhor e mais feliz. Obrigada pelo exemplo, quero segui-lo sempre e deixá-la o mais orgulhosa possível.

À minha avó e ao meu irmão. Companheiros de toda a vida, e certamente para sempre.

À professora Manuela Rosa, que mais que uma tutora é um exemplo de educadora com o qual me quero sempre aproximar. Por todos os conselhos, confiança e disponibilidade, o meu grande obrigada.

Às educadoras cooperantes que me acolheram sempre tão bem nas suas salas, me transmitiram saberes que tentei absorver da forma mais completa possível. Pelo apoio, cooperação, valores e sentimentos partilhados, estou-lhes muito grata.

A todas as crianças que conheci durante este percurso. Ensinarão-me muito, e guardo todas e a cada uma delas no meu coração.

À Escola Superior de Educação de Lisboa, e a todos os professores com quem me cruzei durante estes anos, que me fizeram crescer e que contribuíram de forma marcante na minha formação académica e pessoal.

À Aurora, pelo incentivo numa fase decisiva da minha vida. Por todo o carinho e amizade, por me ter como parte da sua família.

A todos os meus amigos, que felizmente são muitos para os puder enunciar individualmente. Fazem de mim alguém mais capaz, descubrem em mim recantos bonitos que nem eu própria sei que os tenho. A eles agradeço todo o apoio incansável, tenho a certeza que sem eles nunca teria conseguido chegar onde estou hoje.

RESUMO

O grande desafio na ação pedagógica do educador de infância prende-se ao bem-estar do grupo de crianças, que depende da promoção de ações conscientes em *cuidar e educar*, dois conceitos interdependentes e que, de forma articulada, desencadeiam processos de desenvolvimento e aprendizagem significativa (R. & T., 2012). Estas ações promotoras do desenvolvimento e aprendizagem destinam-se a um grupo de crianças em que cada uma delas detém uma identidade e unicidade própria.

Na tentativa de responder a este desafio, o educador deve basear a sua ação educativa na observação, na escuta e na criação de condições para as necessidades cognitivas emocionais e físicas das crianças, rejeitando processos educacionais de caráter transmissivo e rotineiro.

Compete, assim ao educador gerir e organizar as suas intenções consoante as necessidades e experiências vividas por cada criança, valorizando-as. O ponto de partida desta para esta gestão decorre das conceções que o educador tem sobre criança na sua essência, enquanto indivíduo. Reduzindo a criança a um ser passivo na sua educação, um indivíduo sem conhecimentos prévios e igual a todos os outros, o docente evidencia um currículo uniforme e estanque. As ideologias das pedagogias participativas reconhecem a criança enquanto indivíduo particular e único, qualificando também o seu processo educativo com este mesmo caráter de exclusividade. É neste ponto que a diferenciação pedagógica se torna emergente e ganha forma, exigindo que o educador delineie uma série de estratégias educativas a implementar na sala de atividades, com um ponto de partida singular, individual e significativo para objetivos e metas comuns, proporcionado e potencializando momentos educativos que encaminhem a criança no seu percurso para a educação na sociedade e ao longo de toda a sua vida.

Palavras-chave: heterogeneidade; individualidade; pedagogias-em-participação; diferenciação pedagógica; currículo diferenciado;

ABSTRACT

One of the greatest challenges proposed to all educators instantiates itself in the undertaking of a group of children filled with differences, by conscious actions of *caring* and *educate*, two interdependent concepts that trigger learning processes. This actions that promotes the development and learning are intended for a group of children in each of which holds an identity and its own uniqueness.

It is within the educator's proficiency to organize and mimic all his or her intentions according to the needs and experiences lived by each child. The ground zero of this gymnastics exercise is present deeply on the very own conceptions an educator has about a children on his or her essence, as an individual. Lessening children to a passive being during his or her education - a standardized being equal to all the others, the educationalist bespeaks a uniformed and stall curriculum. The quite famous (and still very present) transmissivity pedagogy has been weakened during the years, despite it's common educational reality among its pedagogical conceptions are beyond the main concepts of the participative pedagogies. These recognize the children as a unique isolated individual, qualifying as well his or her educational process with this same exclusivity. For this point onwards it's noticeable to witness that the pedagogical differentiation, emerges and starts to gain it's shape, demanding the educator to plot a series of educational strategies to implement on the activity room, with a singular starting point - individual and meaningful so that objectives and common goals are achieved, giving and maximizing educational moments with the ability to route the children on his or her path towards education in society and during his or her life.

Keywords: heterogeneity; individuality; pedagogies -in- participation; pedagogic differentiation; differentiated curriculum

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
1. CARATERIZAÇÃO PARA A AÇÃO	3
1.1. Meio onde os contextos estão inseridos.....	3
1.2. Contexto socioeducativo.....	4
1.3. Equipa educativa.....	5
1.4. Família das crianças.....	7
1.5. Grupo de crianças	8
1.6. Intenções e finalidades educativas.....	9
2. ANÁLISE REFLEXIVA PARA A AÇÃO.....	11
2.1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica.....	11
2.2. Identificação da problemática.....	13
2.2.1. A heterogeneidade enquanto realidade educativa	15
2.2.2. Igualdade de oportunidades	15
2.2.3. Pedagogia Transmissiva e Pedagogia ativa.....	16
2.2.4. Diferenciação pedagógica.....	20
2.3. Plano de ação educativa.....	21
2.3.1. Metodologias e Instrumentos de Investigação	22
2.3.2. Metodologia de projeto como prática de diferenciação pedagógica e curricular.....	25
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	33
REFERÊNCIAS	35

ÍNDICE DE FIGURAS

Imagem I	Fases da metodologia de trabalho em Projeto.....	13
Imagem II	As minhas intenções e objetivos pedagógicos para o grupo de crianças da sala C3 da Instituição B.....	13
Imagem III	Planeamento da ação direta com as crianças.....	19
Imagem IV	Vertentes para a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica.....	28

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I	Intenções pedagógicas para o grupo de crianças da sala 1, da Instituição A.....	12
Quadro II	Relação entre as Características da Diferenciação Pedagógica e da Metodologia do trabalho de Projeto	27

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A.	Planta da sala 1, Instituição A.....	40
Anexo B.	Planta da sala C3, Instituição B.....	41
Anexo C.	Questionário proposto aos pais da sala C3 “Grupos heterogêneos e diferenciação pedagógica”.....	42

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

PPS	Prática Profissional Supervisionada
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
NEE	Necessidades Educativas Especiais
JI	Jardim de Infância

INTRODUÇÃO

Na realidade educativa, em cada contexto e valência escolar a diversidade impera, espelhando assim a própria sociedade envolvente. Santos (2009) afirma que cada vez mais os professores são confrontados com a diversidade de alunos que têm, presente não só nas aprendizagens realizadas, mas também na forma de pensar e aprender e nas próprias culturas: é consensual que todos os alunos são diferentes, assumindo por isso relações distintas com o saber, interesses diversos, estratégias e ritmos próprios de aprendizagem (Santana, 2000). Desta forma, a criação de momentos de diferenciação pedagógica torna-se cada vez mais um imperativo pedagógico (Santos, 2009): uma necessidade emergente que serve de motor à aprendizagem e ao desenvolvimento, deixando de ser encarado como uma utopia mas sim, como uma meta e finalidade educacional. Assim, a diferenciação pedagógica constitui-se como uma resposta orientada pelo princípio do direito de todos à aprendizagem, essencial para dar resposta à heterogeneidade de alunos que frequentam a escola atual (Santos, 2009).

A interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem (DEB, 1997). Esta realidade interativa baseia-se nas teorias socio-constructivistas da aprendizagem, defendidas por Vygotsky, Bronfenbrenner e Coll .

Neves e Damani (2006) citam Vigotsky, referindo que o homem é visto como transformador e transformado nas relações que se estabelecem numa determinada cultura, ou seja, ator ativo numa interação dialética entre o mesmo e o meio social e cultural em que se insere. Assim, o desenvolvimento depende da aprendizagem, que se dá por processos de internalização de conceitos promovidos pela interação e aprendizagem social. O educador deve procurar criar ZDP's, ou seja, tal como refere Freitas (2001), a distancia entre o nível de desenvolvimento real determinado por problemas que o individuo soluciona independentemente, e o nível de desenvolvimento potencial, que é determinado pela solução de problemas em atividades partilhadas: caracteriza o desenvolvimento mental, referindo-se ao que ainda está em processo, ou seja, por se consolidar. Assim, é enfatizado o papel das relações sociais que o individuo mantém com os outros que o rodeiam, e é através destas relações sociais que se vão construindo processos psicológicos cada vez mais complexos.

Segundo Bronfenbrenner, citado por Tuge (2008), o desenvolvimento humano decorre através de processos cada vez mais complexos de interações recíprocas entre um

indivíduo, as pessoas, os objetos e símbolos, no seu ambiente externo imediato. O seu modelo ecológico de desenvolvimento permite um estudo integrado do ser humano, como indivíduo e como membro de um grupo social, valorizando as múltiplas interações que se vão estabelecendo e que o mesmo considera como promotoras da aprendizagem e do desenvolvimento. A sua perspetiva ecológica baseia-se num estudo científico da acomodação progressiva entre um ser humano ativo e as propriedades dos contextos reais próximos e mais amplos (Bronfenbrenner, 1976).

A interligação dos conceitos de cultura, de desenvolvimento e de aprendizagem é defendida por Coll (2004). Esta interligação apresenta-se com uma influência recíproca, numa relação em que os processos educativos desempenham um papel vital: o desenvolvimento individual é promovido pela participação em atividades educativas, proporcionando ao indivíduo o acesso às experiências culturais de uma determinada sociedade, num momento histórico.

Reconhecendo que todos os grupos sociais são heterogéneos, e que este conceito é verificado a vários níveis e características (idade, género, necessidades cognitivas, culturas) a escola assume, no seio de uma sociedade democrática, o delegado de inclusão, abandonando o paradigma que assenta na criança enquanto indivíduo idealizado, e num sistema educacional elitista e homogéneo (Leite, 2002). Tenciono, portanto, refletir sobre esta heterogeneidade, bem como a conseqüente necessidade da diferenciação pedagógica, passando da teoria fundamentada para a ação ativa, através da implementação de estratégias durante a minha PPS e posterior análise reflexiva sobre as mesmas.

1. CARATERIZAÇÃO PARA A AÇÃO

Para que a ação pedagógica se dê de forma plena, é necessário que o educador faça o levantamento e recolha de informações relacionadas com as várias vertentes com que a realidade da criança se relaciona, conhecendo-as, e por isso, aproximando-se de forma mais profunda à criança, para que a sua ação e intenções sejam o mais direcionadas e significativa possível.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar defendem a teoria do desenvolvimento humano segundo Rosa (2007), citando Bronfenbrenner, realçando a importância dos contextos socioculturais, definindo o desenvolvimento humano como o processo através do qual a pessoa desenvolve uma conceção mais ampliada e do meio ambiente ecológico, tornando-se mais capaz de se envolver em atividades que revelam as suas prioridades. Bronfenbreener (1996) defende a ecologia do desenvolvimento humano como o estudo da acomodação progressiva entre um ser humano e as propriedades mutantes dos ambientes em que a pessoa vive, sendo este processo afetado pelas relações entre esses ambientes e por todos os contextos mais amplos em que esses ambientes estão inseridos. Assim, e tal como a autora salienta, o indivíduo é modelado pela sua ação e dinâmica com o meio, caracterizada pela reciprocidade e interação mútua (Rosa, 2007)

1.1. Meio onde os contextos estão inseridos

Segundo Santos (2003), a comunidade é caracterizada por tradições culturais, problemas, necessidades, interesses, aspirações e objetivos comuns que lhes conferem um sentido de pertença ao grupo, viabilizando assim a cooperação em ações partilhadas. Desta forma torna-se pertinente o conhecimento e envolvimento por parte dos agentes educacionais com o contexto e meio onde os mesmos estão inseridos, fomentando a proximidade e relação entre o educador e as crianças, permitindo também que o primeiro responda mais prontamente às necessidades e potencialidades do grupo.

A Instituição A¹, referente ao contexto de creche, localiza-se na freguesia de Marvila, mais precisamente no bairro do Vale Fundão. Esta freguesia, sendo um dos bairros típicos da zona oriental de Lisboa até ao século XIX, assistiu a um desenvolvimento urbano ao longo dos tempos e conseqüente crescimento da população,

¹ Nome fictício com o objetivo e proteger a verdadeira identidade da instituição

albergando hoje em dia cerca de 30 102 habitantes, cerca de 7% da população residente da Grande Lisboa. A freguesia de Marvila aposta na reabilitação urbana, na preservação do seu património paisagístico e qualificação do espaço público. Aposta também na multiculturalidade e promoção de inovação social, sendo marcada pela diversidade. O bairro do Vale Fundão caracteriza-se por sucessivas vagas de realojamento, reflexo de uma zona residencial de famílias socioeconómicas culturalmente desfavorecidas. Ainda é importante referir o evidente envelhecimento populacional que caracteriza o contexto social, sendo que muitas das crianças acolhidas pela instituição têm como figura maternal e suporte afetivo os avós (Projeto Pedagógico , 2013-2014).

A Instituição B¹, alusiva à valência de jardim-de-infância situa-se na freguesia de Santa Maria dos Olivais, mais precisamente no bairro de Olivais Sul. Esta zona passou a concelho no século XIX, tendo sido considerado “o maior do país, com 22 freguesias” (Projeto Curricular, 2013-2014). O desenvolvimento urbano foi assistido a olhos vistos com a construção de estradas que ligavam este conselho ao resto da cidade de Lisboa, incluindo-o assim na rede rodoviária; a inauguração do Aeroporto da Portela; a implementação de zonas verdes, como o espaçoso Vale do Silêncio; empreendimentos comerciais como o *Olivais Shopping Center* e o *Centro Comercial Vasco da Gama*; a acessibilidade crescente com a inauguração da estação do metropolitano nos Olivais; e a organização da Expo 98, que permitiu melhoramentos nas principais vias rodoviárias, bem como o reconhecimento a nível regional, nacional e internacional desta zona. A freguesia de Santa Maria dos Olivais alberga cerca de 46 410 habitante, representando cerca de 8% da população da região de Lisboa.

1.2. Contexto socioeducativo

O contexto institucional de educação pré-escolar deve “organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (DEB, 1997). Este pressuposto baseia-se na perspetiva ecológica de Bronfenbrenner (1996), que explicita que o desenvolvimento humano se constitui através de um processo relacional e dinâmico com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o próprio meio onde age (DEB, 1997).

A Instituição A é um centro de acolhimento infantil, pertencente à Santa Casa da Misericórdia que, relativamente à sua intervenção na área da educação, “procura dar resposta às necessidades das famílias que residem nas freguesias com prioridade na

admissão de crianças em situação de perigo e/ou mais desfavorecidas, que necessitam de um apoio acrescido face à situação de vulnerabilidade das suas famílias”. A missão educativa da Santa Casa articula-se de forma significativa com os pilares sustentadores da educação pré-escolar e da escola inclusiva, bem como os seus valores orientadores: a “educação dos jovens para a vivência em democracia, mobilização de valores de solidariedade, fraternidade, entajuda, cooperação, amizade” (Projeto Pedagógico , 2013-2014), “proporcionando oportunidades de aprendizagem de alta qualidade, com acesso mais aberto e de forma equitativa, e ainda proporcionado uma variedade de experiencias de aprendizagem” (Stubs, 2008). A Instituição A dispõe das valências de creche e jardim-de-infância e os seus principais objetivos estão enquadrados em cinco eixos de ação principais: a comunidade, as famílias, as crianças, a equipa e a implementação do modelo pedagógico High-Scope (Projeto Pedagógico , 2013-2014).

A Instituição B foi fundada no século XIX por um rei que lhe deu o seu nome, inicialmente destinada ao ensino primário, nível de ensino que acabou por ser abolido desta instituição com a alteração do sistema educativo português. A missão desta instituição foi-se expandindo ao longo dos tempos, deixando “[...] de prestar serviços exclusivamente relacionados com a infância e a habilitação social [apesar de], no âmbito da ação educativa, [desenvolver] atividades para as respostas sociais de creche e jardim-de-infância” (Projeto Educativo, 2012-2015, p. 5). A Instituição B enumera um conjunto de objetivos pedagógicos que conduzem a missão acada pela mesma. Entre muitos, salienta-se o apoio a crianças e jovens e à respetiva integração social e comunitária; a promoção da saúde, da educação, da formação profissional, de iniciativas de carácter cultural, pretendendo “ser uma referência na ação social pela qualidade, inovação, iniciativa e capacidade de intervenção” (Projeto Educativo, 2012-2015).

Os dois estabelecimentos A e B são Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), apresentando um “papel fundamental [ao nível da] proteção e educação e educação das crianças mais novas” (Vilarinho, 2001, p. 95), já que “considera a pessoa em situação de necessidade de apoio social como a entidade central da atividade da [instituição]” (Projeto Educativo, 2012-2015)

1.3. Equipa educativa

A intervenção da equipa educativa é determinante para o desenvolvimento mais completo e pleno do grupo responsável, sendo este fator *qualidade* caracterizado pelo

trabalho de equipa entre adultos, “ que permanentemente subjaz a toda a ação, cria um enquadramento propício para o envolvimento das crianças numa comunidade ativa e participante (Hohmann & Weikart, 2009, p. 128).

A Instituição A é formada por 25 adultos, que se distribuem pelas várias funções e cargos. Na sala 1 da instituição A, a equipa educativa é formada por uma educadora responsável e duas auxiliares de educação, cuja intervenção pretende “organizar, apoiar e avaliar as atividades, criando um ambiente de confiança, encorajamento e participativo” (Projeto Pedagógico , 2013-2014). A relação entre a equipa educativa assenta na comunicação e cooperação, valores que são geridos de forma tão natural que permite que estes sejam transmitidos a quem os rodeia, seja às crianças, às restantes entidades educativas da instituição, e a mim mesma, durante o período de observação e intervenção. Foram várias as situações observadas e vividas demonstrativas da ideologia de trabalho de equipa: desde a rotatividade e acerto de horários, consoante as necessidades de cada uma, à partilha de funções, passando pela interação e comunicação prévia e posterior às atividades, a equipa educativa desta sala funciona de forma coesa, adaptando e moldando-se em função do bom funcionamento do grupo de crianças. O trabalho de equipa é imprescindível para que o modelo High/Scope se concretize, modelo pedagógico condutor da metodologia adotada pela instituição em questão, onde “os membros da equipa partilham um mesmo comprometimento à abordagem educacional e trabalham em conjunto para trocar informação [...] sobre as crianças, planear estratégias [...] e avaliar” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 129).

A instituição B é composta por cerca de 22 adultos, distribuídos em diferentes valências e funções. A sala C3 que me acolheu durante o período de observação e intervenção possui uma equipa educativa formada por uma educadora e uma auxiliar, cuja relação reflete os vários anos de trabalho em parceria entre estas duas entidades. Esta empatia forte, que se alastra dentro e fora da sala é pertinente para o próprio desenvolvimento das crianças em particular e em grupo, tendo em conta que “a brincadeira cooperativa das crianças reflete a abordagem apoiante que as equipas de adultos eficazes demonstram nas suas permanentes interações, quer com as crianças, quer entre os próprios adultos” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 139). Desta forma, o bom ambiente e relação entre os adultos de referência da sala serve como exemplo para o próprio relacionamento que as crianças estabelecem umas com as outras, indo de encontro com os objetivos gerais delineados no Projeto Curricular (2012/13), referentes à

cooperação e sentido de respeito pelo próximo, onde a comunicação é considerada uma via de alcance para as restantes finalidades pedagógicas

1.4. Família das crianças

Segundo Dewey (1897), a escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança com a família, já que o seu crescimento se estende gradualmente para fora da vida familiar. Desta forma, é tarefa do jardim de infância aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família. Posto isto, a família acaba por ser o ponto de partida da intervenção do educador, funcionando como início do conhecimento de um mundo mais abrangente por parte da criança. Assim, as experiências proporcionadas à criança, devem ser encaradas como ponto de partida para a intervenção pedagógica individual e em grupo, sendo para isso fundamental um conhecimento o mais aprofundado possível das famílias por parte do educador e da comunidade escolar.

Na Instituição A as famílias habitam, na sua maioria, nas zonas residenciais de realojamento periférico ao bairro. Possuem uma baixa escolaridade que poderá justificar diretamente algumas consequências relativas ao emprego e inserção social. Desemprego, monoparentalidade feminina, consumo de substâncias nocivas e destruturação familiar são alguns parâmetros que definem a realidade parental das crianças da sala 1 da instituição A (Projeto Pedagógico - Sala 1, 2013-2014). Assim, e tentando combater e atenuar esta realidade menos favorável, a Instituição A define como prioridade educativa a “responsabilização das famílias pelo seu papel educativo, valorizando o seu bom desempenho, apoiando-as sempre que possível e solicitado, favorecendo a articulação entre estas duas entidades” (Projeto Pedagógico , 2013-2014). Tendo em conta estes objetivos, a relação já estabelecida com as famílias da sala 1 é descrita como um laço de “confiança, satisfação e participação em reuniões e projetos, motivação, interesse e participação ativa” (Projeto Pedagógico - Sala 1, 2013-2014).

Na Instituição B a relação estabelecida entre as famílias e a equipa educativa responsável pela sala C3 assenta em valores de harmonia, confiança e solidez. Esta forte articulação pode, e é certamente, justificada pelos anos que a educadora e a auxiliar acompanham o grupo (cerca de 5 anos). A comunicação assume-se como o conceito chave para a funcionalidade desta relação, sendo positivo “aproveitar ao máximo as oportunidades diárias que surgem nos momentos em que os elementos da família largam e pegam as crianças, para falar com eles” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 119). Para além

das conversas sempre presentes quer no início quer no fim do dia, a presença no horário da fundação de reuniões de pais é importantíssima. Na sala C3, a educadora responsável realiza mais reuniões de pais do que as sugeridas no plano, passando informações não só referentes à sala de atividades mas também abordando temas que sejam pertinentes ao grupo e às suas características. A realidade vivida na sala C3, bem como o ambiente que criado é bastante positivo: os pais são convidados à sala para dinamizar atividades, e esta presença é também muitas vezes sugerida pelos mesmos, sendo esta “abertura de portas e fronteiras” uma mais-valia para a construção de uma relação sólida e saudável.

1.5. Grupo de crianças

A educação de infância é um contexto de socialização em que muitas das aprendizagens decorrem de vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança. O grupo de crianças de cada sala proporciona o contexto imediato de interação, gesticulando diversos fatores que influenciam o seu modo de funcionamento (Santos, 2003).

O grupo de crianças da sala 1 dos dois anos, referente à Instituição A, é formado por dezoito crianças, nove do sexo feminino e outras nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 21 e 36 meses. Neste ano letivo foram integradas seis crianças que até então nunca frequentaram nenhum estabelecimento infantil. As restantes crianças permanecem do grupo anterior, da sala de um ano, acompanhados pela mesma educadora. Quanto à sua nacionalidade, todas as crianças são portuguesas nascidas em Lisboa, com a exceção de uma criança que nasceu em Évora. Existem duas crianças neste grupo de etnia cigana. Tal como é enunciado no Projeto Pedagógico (2013/14), a maioria do grupo é autónomo, principalmente nas rotinas diárias. Em termos gerais todas apresentam padrões de desenvolvimento adequados à idade nos diferentes domínios, não tendo sido necessário até à data a intervenção de técnicos de apoio.

O grupo de crianças da sala C3 é formado por vinte e três crianças, onze rapazes e doze raparigas. A heterogeneidade impera neste grupo, que, e assumindo desde já o reconhecimento da individualidade de cada criança, se demonstra ainda a nível etário e de capacidades cognitivas. As idades das crianças estão compreendidas entre os 4 e 6 anos de idade, e pertencem a este grupo duas crianças identificadas com NEE. A grande maioria do grupo (dezasseis crianças) tem seis anos de idade, já completos ou a completar durante este ano letivo. O grupo no seu geral é marcado por valores como curiosidade,

interesse e independência, talvez justificado pelo grande número de crianças mais velhas. Apresentam um ritmo e metodologia de trabalho já bem vincada, marcada pela recorrência habitual à metodologia de trabalho de projeto. Mostram grande interesse por atividades relativas às expressões, principalmente plástica e dramática, recorrendo variadas vezes ao jogo simbólico e dramatizações em brincadeiras espontâneas. É um grupo unido, que demonstra muita cumplicidade entre os elementos que o compõem, facto compreendido e talvez justificado pelos anos percorridos juntos na instituição, mas também fora dela: encontram-se muitas vezes durante os fins de semana, participam nas festas de aniversário uns dos outros e depois da hora de saída brincam no pátio em frente à instituição.

1.6. Intenções e finalidades educativas

Relativamente à Instituição A, o eixo central da ação e intenções educativas focam-se e adequam-se segundo o princípio de aprendizagem ativa, que requer a desconstrução das conceções referentes ao método tradicional e transmissivo da educação, dando primazia ao envolvimento na experiência e à construção da aprendizagem na experiência contínua, onde a criança é encarada como um ser competente e ativo (Oliveira-Formosinho et al., 2013). Este eixo principal é dirigido e conceituado por quatro atores, considerados como os intervenientes educativos: crianças, famílias, equipa educativa e comunidade envolvente. A organização do espaço e dos materiais que o constituem é orientada e definida segundo as intenções, objetivos e finalidades educativas, delineadas pela educadora responsável pelo grupo: a sala é ampla e possui espaços livres para que as crianças os possam explorar e movimentar-se livremente, os materiais são variados e revelam-se interessantes para as crianças, estimulando a sua curiosidade. Estão acessíveis às mesmas e organizados em áreas de interesse identificadas e limitadas pela sua própria organização e distribuição, ainda que flexíveis para que a criança as possa utilizar de variadas formas (Projeto Pedagógico, 2013-2014). A organização do espaço vai assim, ao encontro das necessidades, interesses e curiosidades das crianças, identificadas inicialmente no projeto de sala pela equipa educativa (anexo A). A Instituição B apresenta um projeto educativo, iniciado no ano letivo anterior, com o tema “Crescer e Contribuir”, estando ainda a sala em questão (C3) a desenvolver paralelamente um projeto em parceria com outra sala relacionado com a leitura de contos tradicionais. A própria instituição enumera no seu projeto pedagógico, princípios orientadores da ação, que devem reger-se pelos princípios operacionais

seguintes: “Estímulo ao exercício da livre escolha e da responsabilidade nas decisões; Respeito pelos valores, padrões e regras culturais; Incentivo à mudança no sentido da autopromoção e do enriquecimento dos indivíduos; Atuação dentro de uma perspectiva de globalidade da realidade social” (Projeto Educativo, 2012-2015). Dentro da sala de atividades C3 (anexo B) os referências e objetivos definidos pela educadora, que se articulam com os anteriores, passam por “Desenvolver a consciência cívica e moral; Fomentar a inserção da criança em grupos diversos, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade; Aumentar as aptidões sociais e autoconfiança; Estimular o desenvolvimento global da criança, favorecendo as aprendizagens significativas e diferenciadas; Promover o respeito por si e pelo outro” (Projeto Curricular - Sala C3, 2013-2014). O trabalho e parceria com as famílias também é valorizado pela educadora responsável, já que, tal como afirma no Projeto Curricular – Sala C3 (2013-2014) a parceria com esta entidade é imprescindível, constituindo-se como parte integrante do trabalho pedagógico de sucesso, já que a família se concebe como espaço de orientação e construção da identidade do indivíduo. São organizadas várias reuniões com pais, promovendo a comunicação e articulação, bem como o convite por parte da educadora, e a disponibilização por parte das famílias, para a dinamização de algumas atividades na sala.

2. ANÁLISE REFLEXIVA PARA A AÇÃO

2.1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica

Ambas as instituições identificadas anteriormente, definem objetivos e intenções educativas que se enquadram nos pilares da pedagogia ativa, cooperativa e em participação. Ainda assim são distinguidos dois modelos curriculares diferentes, não no seu enfoque, valores ou crenças pedagógicas, mas sim na metodologia, ou seja, na forma como a ação que conduz a prática em prol destes valores, segue e adota mecanismos diferentes.

As atividades pensadas e planeadas na sala 1 da Instituição A, bem como os seus objetivos e finalidades, fundamentam-se nas experiências-chave definidas no modelo High-Scope,

“Este modelo baseia-se na construção ativa da realidade através de uma metodologia de aprendizagem pela descoberta, de resolução de problemas e de investigação, permitindo que a criança, mesmo em tenra idade, construa as suas aprendizagens, estruture e dê significado às suas experiências, promovendo a sua confiança e o seu desenvolvimento” (Ribeiro, 2010)

A aprendizagem através da ação é o polo central de toda a intenção pedagógica segundo o modelo High-Scope, reconhecendo na criança, um sujeito ativo e competente, capaz de agir sobre o mundo, aprendendo e refletindo com as suas ações e escolhas tomadas por sua iniciativa: tal como afirmam Post & Hohman (2003), desde o nascimento que os bebés e as crianças aprendem ativamente – observam, alcançam, escolhem, iniciam ações, comunicam e exploram. Este modelo define um conjunto de linhas orientadoras interligadas, denominadas por experiências-chave, que se enquadram no conteúdo das primeiras aprendizagens e do desenvolvimento precoce. Estas experiências-chave estão organizadas em nove domínios: sentido de si próprio; estabelecimento de relações sociais significativas; desenvolvimento da representação criativa; aquisição de competências ao nível do movimento e da música desenvolvimento de competências de comunicação e linguagem; desenvolvimento dos primeiros conceitos de quantidade e de número; desenvolvimento da compreensão do espaço; desenvolvimento de noções relacionadas com o tempo (Post & Hohmann, 2003).

Assim, e seguindo a linha condutora da ação da educadora, delineei, juntamente com o seu apoio e sob a sua orientação, um conjunto de intenções educativas, inerentes à minha ação com o grupo. Estas intenções focaram três vertentes principais, articulando-os e criando relações entre os mesmos e comigo: a criança, as famílias, e a equipa educativa.

Intenções educativas		
Criança	Famílias	Equipa educativa
<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer com as crianças uma relação baseada na confiança; - Satisfazer as suas necessidades, apoiando-as nas rotinas; - Reconhecer em cada criança um indivíduo ativo, com um ritmo próprio, ator do seu próprio desenvolvimento e portador de extenso leque de experiências; - Proporcionar situações de envolvimento da criança em explorações diversificadas e que permitam a interação com o mundo; - Permitir que a criança aja sobre o mundo, explorando-o através dos seus sentidos 	<ul style="list-style-type: none"> - Criar uma relação baseada na empatia e disponibilidade, tendo em conta o espaço temporal disponível; - Conhecer e compreender as relações das famílias com as crianças, revelando sempre um sentido ético perante e com as mesmas 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicar com a equipa educativa, fomentando um clima de trabalho em equipa (apoio e respeito); - Tomar decisões de grupo sobre as crianças, planificações e intenções pedagógicas

Quadro I – Intenções pedagógicas para o grupo de crianças da sala 1, da Instituição A

No projeto curricular na sala C3, incorporada na Instituição B, a educadora identifica como metodologia principal utilizada na sua ação pedagógica a Pedagogia de Projeto, que, segundo a responsável pela sala, “propõe construir, através da orientação do adulto, a formação democrática e o desenvolvimento sociomoral das crianças, assegurando a sua plena participação na gestão do currículo escolar” (Projeto Curricular - Sala C3, 2013-2014).

Assim, as crianças responsabilizam-se por colaborarem no planeamento das atividades curriculares, por se interatuarem nas aprendizagens que decorrem de projetos de estudo, de investigação e de intervenção e por participarem na sua avaliação. Esta avaliação assenta numa negociação cooperada dos juízos de apreciação e do controlo dos objetivos assumidos nos planos curriculares coletivos e nos planos individuais de trabalho e de outros mapas e listas de verificação do trabalho de aprendizagem, que servem para registo do que se combinou em grupo (Projeto Curricular - Sala C3, 2013-2014)

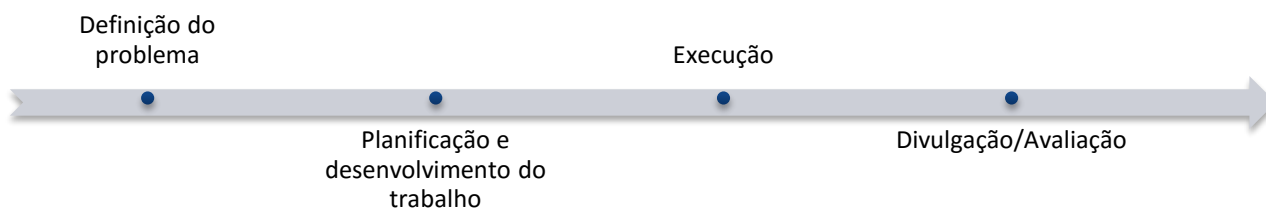


Imagem I – Fases da metodologia de trabalho em Projeto

Para além desta metodologia de ação, a educadora valoriza outras referências no seu projeto curricular: considera o “brincar” como ação prioritária da criança, em que a criança adquire uma série de do conceitos e noções, sejam elas a nível motor ou a nível cognitivo e social (Projeto Curricular - Sala C3, 2013-2014). O reconhecimento da importância desta atividade, por parte do educador, permite que o mesmo seja motivador deste processo educacional, podendo muitas vezes dirigi-lo: brincar é um direito das crianças, a sua atividade primordial, que permite que estas explorem o seu mundo interior e compreendam cada vez melhor o mundo exterior onde estão inseridos.



Imagem II – As minhas intenções e objetivos pedagógicos para o grupo de crianças da sala C3, da Instituição B

As minhas intenções pedagógicas para este grupo de crianças foram sempre ao encontro das já delineadas pela equipa educativa, e presentes no Projeto Curricular de Sala. Estas intenções fundamentaram-se em objetivos para as várias atividades propostas por mim e pelas crianças, e foram-se moldando consoante a minha reflexão pessoal (e conjunta com as crianças e a equipa educativa).

2.2. Identificação da problemática

As duas valências educativas identificadas, e mais especificamente os contextos e instituições caracterizados anteriormente, regem a sua prática educativa segundo referenciais teóricos e metodologias que se orientam para e numa só pedagógica: a pedagogia ativa. Apesar de serem duas valências distintas, no que diz respeito à sua constituição referente ao número de crianças, às suas idades, rotinas, estímulos e

intervenção educativa, um ponto que as une, não só nestes dois contextos particulares, é o conceito de heterogeneidade. O que ao princípio pode parecer uma complicação para o educador, acaba por se tornar, depois de refletida e aprofundada, segundo algumas teorias e metodologias modernas e inclusivas, numa fonte de desenvolvimento e aprendizagem pessoal e global de todo o grupo, tal como refere Formosinho et. al (2013). Não ignorando a heterogeneidade presente no grupo de crianças que orientei na valência de creche, e reconhecendo, como já evidenciei, que todos os grupos apresentam caráter heterogêneo, que pode ser ou não mais aprofundado consoante o foco sobre o qual o observamos (idade, gênero, cultura), pretendo focar-me no grupo acompanhado na Instituição B, referente ao contexto de Jardim-de-infância: a duração da minha observação e intervenção foi mais alargada e também por isso mais significativa na minha consequente reflexão. O tempo em que decorreu a minha PPS na valência de creche não permitiu também o desenvolvimento de uma investigação sobre a prática. O grupo da sala C3 tal como já foi referido anteriormente, apresenta diferenças tendo em conta vários índices: idade, gênero, aspetos cognitivos e consequente identificação de necessidades educativas especiais, anos de frequência na instituição, nunca descuidando todas as particularidades individuais de cada criança, da sua unicidade que a caracteriza e é a base do seu crescimento e aprendizagem.

Uma das intenções delineadas no início da minha PPS, e que acompanhou toda a sua duração, foca-se na diferenciação pedagógica. Perante a heterogeneidade do grupo, e tendo como valores pessoais e profissionais o reconhecimento da criança como um indivíduo único, com vivências e experiências que a definem, bem como os seus interesses, curiosidades e necessidades, a diferenciação torna-se mais que um “mecanismo”, mas algo inerente ao educador e emergência na sua ação. No entanto, a prática e ação da diferenciação pedagógica é mais complexa do que aparenta na sua teoria e intencionalidade. O educador é responsável por cuidar e educar um grupo de crianças, cujas relações, ritmos e interações com o mundo real são diferentes de criança para criança, mas o grupo deve ainda assim funcionar como um todo, integrar rotinas e horários, vivendo como uma sociedade que espelha o mundo envolvente e exterior. É assim identificada a problemática da minha PSS: “Grupos heterogêneos e a diferenciação pedagógica”, que foi ganhando cada vez mais forma e vida na dualidade articulada da ação e respetiva reflexão.

2.2.1. A heterogeneidade enquanto realidade educativa

De acordo com Princípio Geral da Educação pré-escolar, a formação e desenvolvimento equilibrado da criança, bem como a sua plena inserção na sociedade que o envolve (DEB, 1997) são objetivos favorecidos e estimulados no contexto da Educação pré-escolar. A tentativa de concretizar o desenvolvimento da criança enquanto um dos objetivos pedagógicos da educação pré-escolar vincula-se na contribuição para a igualdade de oportunidades, para o sucesso da aprendizagem, para o sucesso escolar e para toda a sua vida futura, respeitando as suas características individuais (DEB, 1997). Desta forma, torna-se presente uma realidade educativa que não pode ser posta em segundo plano ou ignorada: a conceção de heterogeneidade nos grupos de crianças. Só e apenas agindo em torno da identificação desta verdade se atinge o desenvolvimento global e individual, reconhecendo, assim, a criança como sujeito ativo do processo educativo, partindo do que a criança já sabe e valorizando os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens (DEB, 1997). Torna-se pertinente que o educador reconheça então em cada criança um indivíduo ativo e integrante do seu processo educativo, tendo em conta que o mesmo vivenciou experiências que o moldaram, apresentando, por isso, interesses definidos e curiosidades distintas. Cada criança é autêntica e constrói o seu processo de desenvolvimento de forma única, partindo do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades (DEB, 1997).

2.2.2. Igualdade de oportunidades

A *igualdade de oportunidades* pode ser muitas vezes confundida com a *igualdade de processos*, conceções que são totalmente díspares e contraditórias, se tivermos em consideração a noção de heterogeneidade. Assim, e tendo em conta a individualidade de cada criança respeitando as suas características, o desenvolvimento das mesmas não se proporciona sob o regimento de pedagogias uniformes e transmissivas, centradas “ no ensino mais do que na aprendizagem, nos conteúdos a transmitir mais do que nos processos de construção da aprendizagem e do conhecimento, isto é, mais nos meios do que nos fins da educação” (Oliveira-Formosinho et. al, 2013, p. 13)A conceção de *igualdade de oportunidades* educacionais tem vindo a sofrer alterações ao longo dos tempos, evoluindo e tornando-se mais completa e influente na sociedade. Inicialmente e em termos globais, considerando-se como um dos motores para o arranque deste conceito,

a igualdade de oportunidades a nível educacional, passou pela conceção de uma educação gratuita, e mais tarde obrigatória” (Coleman, 2011). Referindo uma abordagem mais interna, a sala de atividades, a *igualdade de oportunidades* requer a diferenciação curricular, “conceito que representa mudanças na metodologia e na avaliação, pressupondo que os alunos têm um mesmo percurso nas suas opções, mas que uns precisam de seguir caminhos diferentes para que todos possam atingir o sucesso educativo” (Pacheco, 2008)

A criança é encarada como o principal ator do seu processo educativo e das suas aprendizagens, mas sem nunca estar sozinho neste percurso: existem outros elementos e atores influentes no seu desenvolvimento, cujas intenções educativas (que se constroem em função da conceção que têm da criança) permitem atingir (ou não) o pleno e globalidade do percurso educacional da criança. Sendo o educador considerado como “mediador” das interações que a criança estabelece com o meio, com o grupo e com as suas próprias aprendizagens e desenvolvimento tornam-se então relevantes as conceções e olhares que o mesmo defende e tem sobre a criança e sobre o processo educacional, já que, consoante estes, toda a sua intervenção é orientada, mediante uma pedagogia educativa que evoca diversos valores e crenças. De facto, “convocar crenças, valores e princípios, analisar práticas e usar saberes e teorias, constitui o movimento triangular de criação da pedagogia” (Oliveira-Formosinho et al, 2013). São identificados, como enuncia Oliveira-Formosinho (2013) dois modos essenciais e distintos de fazer pedagogia: o modelo transmissivo e o modelo ativo.

2.2.3. Pedagogia Transmissiva e Pedagogia ativa

A educação, consagrando-se como uma ciência social, acompanha e molda-se à realidade vivida em determinada altura. Tendo como referência a Revolução dos Cravos, em 1974, a época que a antecedeu foi marcada pela configuração de um modelo que permitisse dar aparentemente a mesma educação a todos, concretizando o princípio da igualdade de oportunidades educativas através da estratégia de ensinar a todos como se fossem um só (Oliveira-Formosinho et. al, 2013). Os grupos de crianças refletiam a homogeneidade quer a nível etário, quer na definição de género, renegando a coeducação. Assim, e tal como o próprio nome sugere, a pedagogia transmissiva concebe-se na transmissão de ensinamentos e cultura do professor para o aluno. O primeiro é visto como “o mero transmissor daquilo que lhe foi transmitido outrora” (Oliveira-Formosinho et. al,

2013), detendo em si toda a sabedoria e conhecimentos. Esta identidade educativa consagra-se enquanto centro polar da educação e do ensino, assumindo “o papel de detentor do poder do saber, com o desejo de ser reconhecido pelos outros professores, pelos seus alunos e pela própria sociedade” (Araújo, 2009). A aquisição deste *status* particular passa também pela sua interiorização “durante anos e anos, desde o ofício do aluno ao ofício do professor, fundindo uma cultura pedagógica transmissiva adquirida no ofício de aluno com uma cultura organizacional burocrática interiorizada através do ofício de funcionário docente” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013)

O papel do aluno depende, deste modo, exclusivamente do papel do próprio docente. Esta noção de dependência transmite um “caráter passivo e cumulativo, que deve ser adquirido pelo aluno através da transmissão dos conhecimentos a ser realizada na instituição escolar.” (Leão, 1999). A criança é vista como uma tábua rasa, pronta a ser moldada pelos saberes, as verdades absolutas, que lhes são incutidos pelo professor, devendo por isso o aluno “estar sentado, quieto e calado, não interagir com os pares, estar atento à lição do professor e dar-se orientar pelo mesmo, seguindo as suas instruções” (Oliveira-Formosinho, et al, 2013).

O processo de aprendizagem prende-se ao “ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, orientando-se mais para a obediência do que para a liberdade, mais para a submissão do que para a participação” (Formosinho & Machado, 2007). Oliveira-Formosinho, Costa & Azevedo (2009) defendem que este processo de ensino/ aprendizagem recorre predominantemente à memorização de conteúdos e à sua posterior reprodução fiel como cerne da atividade educativa. A pobreza desta proposta para as crianças é isomórfica com a pobreza das propostas para o adulto e do adulto, referindo assim a noção de uma sistematização e acumulação de saberes memorizados e não adquiridos significativamente.

A mudança, que acompanha o tempo na sua evolução, é um fator determinante para a qualidade do ensino, já que o mesmo se deve adaptar e satisfazer de forma cada vez mais completa as necessidades atuais, corrompendo as fragilidades e fraquezas dos sistemas de ensino anteriores. O momento de “viragem” da praxis educativa em Portugal é marcado pela Revolução de Abril, que, de acordo com Bairrão e Vasconcelos (1997), obrigou a profundas mudanças económicas e sociais em Portugal, e em termos educativos, permitiu a expansão da pré-escolaridade a toda a população, tornando-se um objetivo nacional, com o objetivo de atenuar as diferenças socioeconómicas e culturais, promover o bem-estar social e desenvolver as potencialidades das crianças. Segundo

Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza (2007) foi no final do século XIX e início do século XX que os princípios de uma educação renovada começaram a ganhar expressão definitiva, configurando-se um verdadeiro movimento de ideias designado como escola nova, educação progressiva ou, ainda, escola ativa, em prol e em função da qualidade do ensino, sem esquecer que, “ a qualidade do contexto educativo promove-se, em grande parte, através da melhoria das práticas profissionais de educação, nas quais a interação educativa se assume como uma competência central da ação profissional” (Castro, 2010).

A interação tem sido reconhecida, ao longo dos tempos como um determinante para o desenvolvimento de várias competências sociais e cognitivas na infância. Como afirma Katz (2006), quanto mais novas são as crianças, mais aprendem em interação, pondo em ação um papel ativo em prol de um recetivo, passivo e reativo.

A pedagogia ativa, tal como o nome indica, “valoriza a competência participativa da criança e o direito a essa mesma participação, com base em processos de questionamento, planeamento, experimentação, confirmação de hipóteses, cooperação e resolução de problemas” (Castro, 2010), reconstruindo assim, os ofícios de aluno e de professor, com base na reconceptualização da pessoa como detentora da agência, a pessoa do aluno e a pessoa do professor (Oliveira-Formosinho et. al, 2013).

O papel do educador prende-se, segundo esta praxis, em “organizar o ambiente e observar e escutar a criança para a compreender e lhe responder” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013). Este torna-se, assim, mediador do processo educativo, garantindo que todas as crianças têm disponíveis as ferramentas necessárias para o seu desenvolvimento. O adulto passa de executor a decisor e gestor do currículo, como afirma (Roldão, 1999). DEB (1997) enuncia que a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando: *Observar* cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, recolhendo também o máximo de informações sobre a sua família e o meio, tornando-se esta observação a base para um planeamento completo e uma avaliação adequadas; *planear*, de acordo com essas mesmas características individuais e de grupo e englobando as crianças nesta mesma planificação, promovendo, assim, aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades, refletindo sobre as suas intenções educativas e articulando as várias áreas de conteúdo; *agir*, concretizando as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças, aproveitando e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas; *avaliar* o processo, os meios e os efeitos, em parceria com a própria criança e com o grupo, tomando consciência da ação educativa; *comunicar* à

equipa educativa, aos pais, aos outros adultos responsáveis pela educação da criança o conhecimento que o educador adquire da criança e a sua evolução; e *articular*, promovendo a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória.

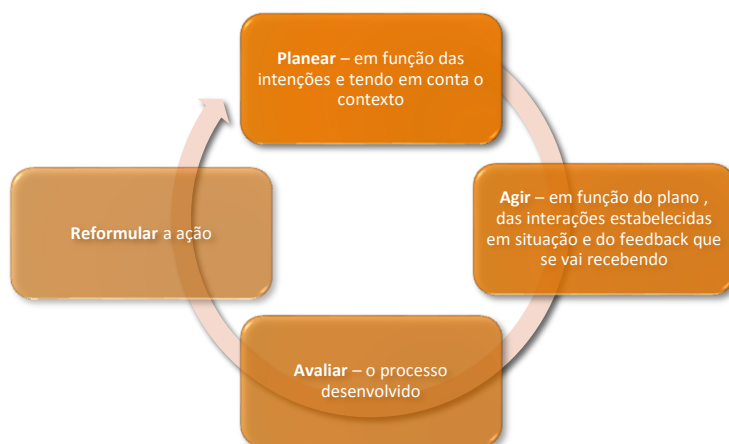


Imagem III – Planeamento da ação direta com as crianças

O papel e imagem da criança, tendo em conta este ambiente educativo, são marcadas pela individualidade e conseqüente diferença de cada um. Também é reconhecida à criança a capacidade e a competência, como enuncia Perrenoud (1995), qualquer individuo é singular e é a partir desta singularidade que o mesmo investe no seu “ofício de aluno”. Assim, “as crianças deverão ser percebidas como ativamente envolvidas na construção das suas vidas sociais, das vidas daqueles que as rodeiam e das sociedades em que vivem, deixando de ser simplesmente consideradas como sujeitos passivos de determinações estruturadas” (James & Prout, 1997). O ofício da criança passa por “questionar, participar na planificação das atividades e projetos, investigar, cooperar” (Oliveira-Formosinho, Costa, & Azevedo, 2009). O ponto de partida para que esta metodologia participativa e ativa se concretize no seu pleno passa por “admitir que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, encarando-a como sujeito e não como objeto do processo educativo” (DEB, 1997).

O processo de aprendizagem deve estar organizado “de forma a respeitar as características individuais de cada criança, o que só é possível se lhes for possibilitada uma participação ativa na organização e no desenvolvimento das diferentes atividades” (Cardona, 1992, p. 139). Este processo tem como objetivos primórdios o “envolvimento

na experiência e a construção da aprendizagem, tendo como pano de fundo ambientes pedagógicos em que as interações e as relações sustentem as próprias atividades e projetos conjuntos, que permitem à criança coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013).

2.2.4. Diferenciação pedagógica

Para que todos tenham as mesmas oportunidades de evolução e crescimento é necessário compreender que todas as crianças são diferentes, têm experiências, vivências e culturas distintas. Estamos perante um dos objetivos e linhas condutoras da intervenção segundo a prática da pedagogia em participação, sendo assim necessário diferenciar a forma como despertamos a curiosidade das crianças e as deixamos envolver no ambiente que as rodeiam. Para que estes ideais e objetivos se concretizem, exige-se a existência de um currículo flexível e ajustável, não estanque, que se adapte a cada criança. Torna-se, então, essencial “o conhecimento da criança e da sua evolução, por parte do adulto, como fundamentação da diferenciação pedagógica, que parte do que esta sabe fazer, de forma a alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades” (DEB, 1997). À medida que cada criança reconhece e aceita os outros, potencializa e valoriza os saberes mútuos e a ajuda na suas dificuldades, e tal só é alcançável convivendo na e com a diferença (Santana, 2000). Mas o que será diferenciar? Perrenoud (1997) afirma que este processo passa pelo rompimento da pedagogia magistral, onde a mesma lição e os mesmos exercícios são dados a todos ao mesmo tempo, mas sobretudo requer o funcionamento de uma organização de trabalho que integre dispositivos didáticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável.

Sendo o currículo “que define a natureza da instituição escolar, constituído por aquilo a que se atribui uma finalização em termos de necessidade e funcionalidade social e individual, e que, como tal, se institui” (Roldão, 1999), este instrumento mediador da ação educativa está intimamente relacionado com o conceito de diferenciação pedagógica: a prática da pedagogia em participação influencia e molda as características do currículo. Retomando a heterogeneidade dos grupos e a individualidade de cada criança, o currículo exige-se também ele diferenciado, como refere Roldão (2003), visando metas, saberes e competências que devem, numa lógica de equidade, ser comuns, não implicando que sejam atingidas pelo mesmo processo: independentemente do ponto de partida, valorizam-se os acessos e percursos educativos, bem como a evolução da

criança até alcançar as metas estabelecidas. Assim, a operacionalização da diferenciação pedagógica consiste em reconstruir a estrutura organizativa do trabalho de ensinar e de aprender, tomando a diversidade como referente de organização e não como desvio a uma norma escolar (Roldão, 2003).

A já conhecida metodologia de trabalho de projeto constitui “uma abordagem pedagógica centrada num estudo aprofundado de um determinado tópico ou tema, assumido em grupo e que envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas detetados inicialmente” (Vasconcelos, et al., 2012). Relacionando o conceito de agência e competência presente intrinsecamente nas crianças, enquanto um dos enunciados da Pedagogia-em-participação, com a Metodologia de trabalho de Projeto, Vasconcelos et al. (2012) defende que, com o apoio atento do educador, é potencializado o conceito de agência por parte das crianças, e ainda reforçado, com a introdução do conceito de relação, já que as crianças se tornam recurso umas das outras, bem como o próprio educador, que orienta as crianças no sentido de encontrarem outros recursos de que necessitam para a concretização dos seus projetos. Esta metodologia ainda valoriza as experiências passadas e conceções já adquiridas pelas crianças enquanto ponto de partida da ação educativa, estimulando assim as suas curiosidades, que surgem através da sua ação e interação com o mundo envolvente, a participação ativa no planeamento do projeto, bem como o reconhecimento e constatação de conteúdos apreendidos na sua finalização, permitindo que a criança se autoavale e se valorize, reconhecendo em si própria agência, autonomia, sentido de cooperação e competências cada vez mais organizadas e desenvolvidas.

2.3. Plano de ação educativa

Durante a minha intervenção na valência de Jardim-de-infância, na Instituição B, e tendo em conta a constituição heterogénea a várias características do grupo de crianças (género, idades, capacidades cognitivas) o meu plano de ação pedagógica regeu-se em torno desta realidade, aproveitando a sua riqueza e benefícios educativos que só ela permite. Foi esta a problemática identificada e o conseqüente referencial teórico que orientou a minha prática com o grupo: “Grupos heterogéneos e a diferenciação pedagógica”. Como foi anteriormente referido o grupo é constituído por vinte e três

crianças, onze rapazes e doze raparigas, duas delas identificadas com NEE com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos.

Muitas vezes, durante a planificação e a própria dinamização das atividades por mim propostas, senti alguma reticência na abordagem pedagógica com o grupo, nos próprios objetivos e metas da atividade em questão: conhecendo cada vez melhor o grupo, reconhecia de forma clara que as crianças mostravam níveis de desenvolvimento diferentes, algumas conceções adquiridas por uns e outras por outros. Apesar de se ter tornado clara a necessidade de diferenciar pedagogicamente, de procurar e refletir sobre estratégias que permitissem e proporcionassem um sucesso comum e individual em cada atividade, a implementação da mesma, no seu pleno, nem sempre foi fácil, considerando-a assim o principal desafio pessoal e profissional da minha PPS, assumindo-o como problemática da mesma.

2.3.1. Metodologias e Instrumentos de Investigação

Detetado o problema e a dificuldade da prática educativa, enquanto responsável pelo grupo, o objetivo principal para a sua resolução passa por atenuar ou até mesmo demolir estas incertezas e dúvidas sentidas, sendo necessário para isso, conhecer e tentar compreender estes dois conceitos de heterogeneidade e diferenciação pedagógica na sua prática e ação. A metodologia de investigação-ação é, segundo Coutinho et al. (2009) “um processo em que os participantes analisam as suas práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, utilizando técnicas de investigação” (Coutinho, et al., 2009). Esta metodologia inclui dois conceitos que os mesmos autores afirmam como *ação*, referente à mudança, e *investigação*, que implica a compreensão e a reflexão crítica, diferenciando três modalidades básicas desta metodologia: técnica, prática e crítica.

Abordando a dimensão concreta da heterogeneidade, a sua forma enquanto realidade neste contexto específico e a respetiva vivência pelos vários agentes educativos recorri ao paradigma referente à investigação qualitativa, cujo foco passa pela “compreensão dos problemas, investigando o que justifica determinados comportamentos ou convicções, despreocupando-se com a dimensão das amostras e generalização de resultados” (Fernandes, 1991). Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa enquadra-se numa perspetiva sócio construtiva, procurando a representação objetiva do mundo. É definida pelos mesmos autores, por cinco pontos de pensamento e formas de se intervir nessa perspetiva:

- O local de estudo e aquisição dos dados é o ambiente onde os indivíduos atuam e não a simulação de um lugar. Assim, o pesquisador frequenta os locais e observa os acontecimentos dentro do ambiente de ocorrência;
- É uma investigação descritiva, e por isso, valoriza os registos dos dados recolhidos e observados;
- Valoriza-se o processo da investigação e não apenas os resultados da mesma;
- Análise indutiva dos dados;
- Conhecimento das percepções e de como os participantes interpretam as suas experiências, ou seja, é valorizado o significado e o sentido dos resultados.

A investigação realizada no campo de ação tomou como instrumentos principais a observação participante e não-participante e participante da interação das crianças com os pares e com o meio, bem como da própria educadora; conjugando várias conversas informais e anotação das mesmas em notas de campo. Refletindo sobre estas produções e enunciados, são retiradas algumas conclusões que pretendem caracterizar a realidade educativa, transformada pela interpretação de cada um dos agentes educativos.

Passo a distinguir dois tipos de atividades, ou momentos educativos habituais neste contexto: as brincadeiras de escolha livre e as atividades propostas. Como primeiro momento, concretizado pela escolha pessoal da atividade por parte criança, definindo um plano pessoal de intervenção e interação com o meio, a brincadeira de escolha livre permite que a criança demonstre os seus anseios, medos, espontaneidade e exploração da fantasia, fazendo-se a brincadeira necessária para a libertação das emoções, pois através dela a criança consegue expressar-se livremente sem a pressão do ambiente (Vargas, 2010).

L (4 anos)² dirige-se para a área dos puzzles e jogos. Escolhe um jogo, coloca-o sobre a mesa e começa a mexer nas várias peças, observando-as e tentando encaixá-las umas nas outras. R (6 anos) e I (6 anos), que estão na área dos desenhos (próxima da área dos jogos) reparam que L está com algumas dificuldades na execução correta do jogo. R e L interrompem a sua atividade e caminham para junto de L, ajudando-a a realizar o jogo, explicando e fazendo

Nota de campo retirada a 12 de Março de 2014

² Nome fictício com a intenção de proteger a verdadeira identidade da criança

(O grupo encontra-se dentro da sala, distribuídos de forma organizada pelas várias áreas de atividades, escolhidas por elas)

P (4 anos): Agora quero ir brincar no computador!

R (6 anos): Posso ir contigo? Eu digo-te como se joga, e tu jogas uma vez e eu também jogo uma vez”

(P e R arrumam os materiais com que estavam a brincar e dirigem-se para a zona do computador)

Nota de campo retirada a 24 de Fevereiro de 2014

O segundo momento caracteriza-se pelas atividades propostas pelo adulto, intencionadas e planificadas pelo mesmo ou em conjunto com o grupo, mas com objetivos e metas definidas pelos conteúdos a apreender pela criança. Neste tipo de atividades, na fase do planeamento, o educador deve identificar de que forma pretende organizar o grupo de crianças, de acordo com a própria atividade e os objetivos que lhe estão subjacentes. Normalmente, e tendo em conta a observação e conversas informais com a educadora, esta organiza os pequenos grupos de trabalho conjugando crianças com idades diferentes, fomentando assim a ajuda e a aprendizagem entre os pares através da cooperação: apoiam-se mutuamente, colmatando as fragilidades alheias e permitindo que o outro corrija as suas próprias, possibilitando que o saber circule e ganhe forma e significado entre os pares.

“Educadora C: As crianças mais novas observam as mais velhas e tentam imitá-las. Esta vivência conjunta faz com a emergência da aprendizagem nasça e as crianças sentem-se motivadas: as mais novas porque se querem conseguir fazer o mesmo que as mais velhas, e as mais velhas porque se sentem como um exemplo para os mais novos, ganham noção de responsabilidade”

Nota de campo retirada a 10 de Abril de 2014

Pensei que ainda fosse pertinente abordar com os pais este tema, tentando compreender como se sentem e o pensam sobre a inserção do seu educando num grupo com crianças de outras idades. Infelizmente, por motivos burocráticos e inerentes à instituição e ao próprio tempo da minha intervenção neste contexto, não foi possível por em prática este questionário. Ainda assim, o modelo construído, que revela assim a minha intencionalidade com a sua aplicação, encontra-se disponível no anexo C. A resposta às questões permitia identificar o género do educado, bem como a sua idade. Posteriormente era perguntado aos pais se preferiam que o seu filho estivesse inserido num grupo homogéneo ou heterogéneo, especificando essa heterogeneidade para a idade das

crianças. Pretendia também saber se os pais consideravam vantajosa a inserção do seu educando num grupo heterogéneo, e caso esta resposta fosse afirmativa, era-lhes pedido que explicitassem as suas vantagens. A impossibilidade de pôr em prática este instrumento de investigação não estava nos meus planos e deixou-me um pouco desanimada. Tinha muita curiosidade de saber a opinião dos pais, enquanto adultos mais próximos de cada criança, reconhecendo, ou não, benefícios educativos no desenvolvimento do seu educando, fazendo-os também refletir sobre a questão. Ainda assim, tentei contornar este imprevisto, através de conversas informais e espontâneas com um ou dois pais à hora de chegada e de saída. Apesar do retorno ter sido positivo, o universo em questão foi muito reduzido, impossibilitando um resultado concreto e relevante sobre o assunto que permitisse ter respostas minimamente conclusivas e correspondentes à realidade de todo o grupo. Sendo esta investigação de carácter qualitativo, a observação participante de vários momentos de afeto, consideração e agradecimento entre os pais e equipa educativa foram sempre constantes e bastante intensos. Um deles, que destaco com a nota de campo seguinte, foi dos mais marcantes para mim, durante a minha PPS: Os pais das crianças finalistas da instituição, que terminaram o seu percurso na valência de JI, prosseguindo no ano seguinte para a escola primária, organizaram um momento para a equipa educativa da sala C3, com um vídeo repleto de fotografias dos vários anos que os seus educandos ali viveram com a equipa e um discurso emocionante e sentido, reconhecendo que aqueles anos e aquela equipa educativa foram cruciais para o desenvolvimento e aprendizagem dos seus educandos. É notório, portanto, e apesar de não estar diretamente relacionado com o carácter heterogéneo do grupo, que os pais reconhecem nos seus filhos desenvolvimento e crescimento, mostrando-se muito satisfeitos.

2.3.2. Metodologia de projeto como prática de diferenciação pedagógica e curricular

Tal como já foi referido e concluído anteriormente, a metodologia de projeto é um dos veículos pedagógicos que dão sentido e prática à conceção de diferenciação pedagógica. Durante a minha prática e intervenção na sala C3 esta foi a metodologia em que me baseei, revendo as minhas conceções e crenças sobre a educação e os seus processos: a metodologia de projeto é completa, concebe a aprendizagem através da ação permitindo que a criança se reconheça a si mesma como “um ser competente e capaz, um

pequeno investigador que quer descobrir o mundo e que pode e deve resolver problemas; que é capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem com o apoio do adulto; que aprende a gostar de aprender desde que nasce até ao fim da sua existência” (Vasconcelos, et al., 2012). Como afirma Vasconcelos et al. (2011), o trabalho segundo a metodologia de projeto permite que as crianças trabalhem na sua ZDP através de pesquisas estimulantes não só para as crianças, mas também para os adultos com quem elas interagem. Estes projetos têm relevância social e cultural, conteúdo ético e estético, promovendo nas crianças um sentido de responsabilidade social. Criam também dissonâncias cognitivas e educam o sentido de pesquisa e de inovação (p.15).

A metodologia de trabalho por projetos rege-se no seu pleno, respeitando um conjunto de fases e momentos que apesar de articulados e interligados, apresentam características e objetivos distintos. O ponto de partida de um projeto, segundo esta metodologia fundamenta-se sempre a partir da curiosidade da criança, de um ponto de interesse por ela manifestado normalmente em forma de pergunta. Formula-se então uma questão-problema e inicia-se consequente e simultaneamente a primeira fase da metodologia de projeto. Cria-se um momento de “partilha de saberes já possuídos sobre o assunto, conversa-se em grande e pequeno grupo, criando-se teias que interliguem também os conhecimentos a atingir e os meios necessários” (Vasconcelos, et al., 2012). A segunda fase inicia-se com a planificação conjunta “de opções dinâmicas, já que se vão reestruturando sistematicamente à medida que as informações vão sendo recebidas, definindo o que se vai fazer, como, quem faz o quê, distribuídos num plano temporal” (Vasconcelos, et al., 2012). Segue-se então a fase da execução, na qual as crianças “partem para o processo de pesquisa, organizam e selecionam informação, constroem, recolhem, aprofundando a informação obtida através de discussões e comparações com as ideias iniciais”. Por fim, a quarta fase prende-se com a divulgação dos resultados obtidos à comunidade escolar e/ou envolvente: esta é a fase da “socialização do saber, tornando-o útil aos outros” (Vasconcelos, et al., 2012). É também nesta fase final que se termina o projeto avaliando-o, tanto os seus resultados como a prestação dos vários intervenientes do grupo. Este caráter avaliativo pode e deve estar presente ao longo de todo o projeto, ainda que seja estritamente significativo no término do mesmo, incutindo momentos de autoavaliação, podendo até “formular-se novas hipóteses de trabalho e, eventualmente, nascer novos projetos e ideias que serão posteriormente explorados” (Vasconcelos, et al., 2012).

A metodologia de trabalho de projeto serviu de impulsionador e facilitador para a prática de diferenciação pedagógica na sala, valorizando a realidade da diferença e potencializando, através da aceitação e interação com a mesma, a aquisição de aprendizagens significativas.

Características	Diferenciação pedagógica	Metodologia de projeto
Planeamento e organização temporal	A criança gere a sua aprendizagem	As planificações são construídas em grande grupo
Conceção sobre a criança	Ser individual e capaz	Curiosidade como ponto de partida do projeto
Vivência em grupo	Espelha uma sociedade de caráter democrático	Respeito e ajuda nas várias tarefas a que se propõe
Agência da criança	Interage com e sobre o meio envolvente	Questiona procura, pesquisa, descobre e reflete sobre o meio envolvente
Organização espacial	“Espaço onde a criança pode escolher livremente o que quer fazer, conhecendo exatamente as opções de escolhas disponíveis, proporcionando diferentes tipos de interação” ³	“Oficinas de criação e experimentação, tornando-se a sala um grande laboratório de pesquisa e reflexão” ⁴
Organização de grupos de trabalho	Diferenciados consoante os objetivos da tarefa, mas diversificados de forma equilibrada	Grande grupo (fase I, II e fase IV), pequeno grupo e individual (fase III) ⁵
Avaliação	A criança reconhece em si novas competências, “aprendendo a gostar de aprender”	Autoavaliação e comparação com as ideias iniciais, e posterior reflexão sobre as aprendizagens adquiridas

Quadro II – Relação entre as características da diferenciação pedagógica e da metodologia de trabalho do projeto

No decorrer da minha intervenção pedagógica com o grupo de crianças da sala C3 surgiu o desenvolvimento de um projeto abrangente ao grande grupo, partindo da questão “Como é que as abelhas fazem o mel?”. Esta curiosidade surgiu apenas de uma criança, retratando o sentido de individualidade de interesse como ponto de partida para a descoberta e aquisição de aprendizagens significativas, mas ao ser partilhada com o

³ (Cardona, 1992)

⁴ (Vasconcelos, et al., 2012)

⁵ Realçar o caráter flexível sobre esta gestão de grupos, evitando que o leitor depreenda que esta organização é estanque

grupo, tornou-se numa necessidade comum de ser saciada. O planeamento e organização temporal foram definidos em grande grupo, sentados no tapete e anotado num cartaz que foi posteriormente afixado na parede, junto ao tapete e visualmente acessível às crianças. Criou-se então uma base de trabalho comum a todas as crianças envolvidas a partir das informações, ideias e experiências que elas já possuem sobre o tema, devendo o educador formular questões que sirvam como fio condutor da sua investigação (Katz e Chard, 2009). Durante a execução das tarefas, anteriormente propostas pelas crianças e encadeadas numa teia, o grupo e o espaço foram organizados para que as atividades propostas decorressem da melhor forma, ou seja, para que a informação e experiências fossem disponibilizadas e adquiridas com qualidade, garantindo que todo o grupo no geral e cada criança no seu sentido individual conseguissem responder à questão problema levantada no início do projeto.

Durante o trabalho de projeto desenvolvido com o grupo, bem como durante toda a minha PPS os momentos de reflexão acompanharam todo este processo, sendo caracterizados por um misto de emoções. No entanto tentei sempre focar-me e responder à seguinte questão: as estratégias que estou a implementar são potencializadoras de diferenciação pedagógica? De facto, estes momentos de análise, alguns individuais e outros partilhados com a educadora foram essenciais para que este percurso se enquadrasse e respeitasse esta problemática identificada.

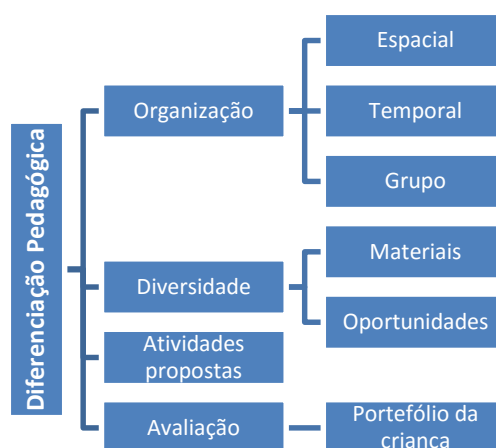


Imagem IV – Vertentes para a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica

A **organização do espaço** é determinante para o exercício da diferenciação pedagógica. A existência de várias áreas de atividades, distintas e potencializadoras das

áreas de conteúdo, permitem que a criança opte pelo que quer fazer, segundo os seus interesses e curiosidades. A quantidade e diversidade das áreas de interesse deve ser moderada e equilibrada: com pouca opção de escolha, a criança fica limitada nas suas opções e interesses; uma quantidade de áreas muito vasta pode levar à confusão da criança na altura da escolha, não conseguindo optar por uma atividade, podendo ainda levá-la à frustração. Ainda que a organização espacial da sala C3 estivesse equilibrada no que diz respeito à variedade oportunidades e de atividades, identificam-se facilmente duas áreas prediletas pela maioria do grupo: computador e baú das máscaras. Eram as áreas mais requisitadas pela maioria das crianças, sendo o papel do educador bastante importante nesta gestão grupo. Mais ainda, era notória a presença repetida de algumas crianças nas mesmas áreas, demonstrando assim os seus gostos e curiosidades pessoais. De facto, esta realidade determina que a opção de escolha de cada criança, que deve ser respeitada e estimulada, tendo no entanto sempre em consideração o grupo e os interesses das restantes crianças. Desta forma, na tentativa de gerir o grupo pelas áreas e simultaneamente tentando intervir ativamente de acordo com as minhas intenções educativas, conversei várias vezes com algumas crianças, na tentativa de estimular o seu interesse e aguçar a sua curiosidade para outras áreas.

Eu: P, já sabes o que vais fazer hoje?

P(4 anos): Acho que quero ir para o computador.

Eu: E que achas de irmos para a área dos jogos?

P: (ficou em silêncio)

Eu: Eu posso ir contigo e jogamos os dois! Escolhes o jogo que mais gostares

P: Sim! Vamos

(J agarrou-me na mão e levou-me apressadamente para a área dos jogos)

Nota de campo retirada a 14 de Março de 2014

Este episódio é exemplo da importância e influência do adulto na orientação do percurso de aprendizagem da criança, neste caso, mostrando-lhe outras realidades que não apenas aquelas que conhece e onde se sente confortável. Claro que esta intervenção deve ser suave, discreta e simultaneamente estimulante para a criança, sem nunca forçar e obrigar a realizar uma atividade que não queira.

A **organização do tempo** na sala de atividades pode ser concebida em duas vertentes principais: as rotinas (mais ou menos flexíveis) e as atividades propostas, delineadas em grande grupo no início do dia. Considerando as rotinas menos flexíveis todos os horários comuns a algumas salas ou a toda a instituição, como a hora do almoço e do lanche, estes

foram os momentos em que senti mais dificuldade em gerir e respeitar os ritmos e necessidades de cada criança, mesmo que de forma inconsciente no momento, só reconhecendo os vários “erros” ou condutas menos coerentes durante a reflexão diária correspondente. Por exemplo, durante o almoço era comum apressar as crianças a comerem, porque o grupo tinha que desocupar a sala para o seguinte grupo de crianças. Ou então, quando a refeição não agradava a todos, e não havendo outra alternativa, tentei que a criança comesse, mesmo não gostando. Refletindo sobre estes momentos rotineiros, com um horário fixo e menos flexível, questionei-me várias vezes sobre como devia agir. Penso que mais uma vez, a estratégia de diferenciação está baseada no equilíbrio das ações do educador com cada criança, numa determinada situação. Nestes casos específicos, insistia com a criança de forma suave e tranquilizadora, tentando que esta terminasse a sua refeição, encaminhava o restante grupo para a casa-de-banho de sala, para ir fazendo a sua higiene, e como normalmente sucedia a hora do recreio, pedia ao chefe de sala que começasse a distribuir os chapéus pelo grupo. Desta forma, conseguia sempre “prolongar” o tempo para que a criança pudesse terminar a sua refeição⁶.

Durante os vários momentos do dia, e dependendo da intenção educativa em questão, a gestão do grupo concretizava-se em três formas diferentes: em grande grupo; em grupos de trabalho; ou de forma individual. Os vários tipos de **organização do grupo** albergam também diferentes níveis de incidência e prática de diferenciação pedagógica. Quero com isto dizer que quanto maior o grupo, maiores eram as dificuldades sentidas por mim em respeitar o ritmo de cada criança, ouvir a opinião de cada um e ir de encontro às necessidades individuais. Ainda assim, e valorizando os momentos em grande grupo, tentei dar voz a cada um, incentivar as crianças que se mostravam menos participativas, respeitando também o seu silêncio quando fosse essa a sua predisposição. De qualquer forma, os momentos passados no tapete eram, normalmente, bastante interativos, sendo por vezes a própria gestão do tempo mais complicada de controlar, ultrapassando o tempo anteriormente delineado nas planificações.

Com o decorrer da prática, e o próprio planeamento de atividades (propostas por mim ou pelas crianças) valorizei a **diversidade dos materiais** enquanto estratégia da prática da diferenciação pedagógica. A variedade de materiais, bem como a disposição dos mesmos no espaço foram um foco de interesse e dinamização da minha conduta

⁶ Este tipo de situações não era recorrente, mas por ter acontecido durante a minha PPS, e ir de encontro à problemática e me fazer refletir sobre a minha ação, achei pertinente fazer referência

pedagógica: desde a variedade de cores de materiais de pintura, à diversidade de jogos e brinquedos dispostos nas áreas da sala, compreendi que quanto maior fosse a diversidade, maior seria também a opção de escolha por parte da criança, e assim, mais significativa e adequada a sua ação sobre o meio, de acordo com as intenções individuais de cada criança. Tentando potencializar esta diversidade de forma cada vez mais significativa para o grupo, foi sempre sugerido que as crianças trouxessem para a sala materiais que gostassem e fizessem parte do seu dia-a-dia na sala, partilhando-os com o restante grupo.

As várias **atividades propostas** por mim enquanto mediadora da prática educativa da sala C3 exigiram um planeamento e reflexão o mais rigorosa possível, que se foi afinando com o passar do tempo e com a ajuda da equipa educativa. Tendo como motor de intervenção a diferenciação pedagógica, é necessário que o adulto conheça cada criança enquanto individuo único. Claro está que, quanto maior foi o tempo de intervenção, interação e vivência com o grupo, mais fortalecido será este conhecimento por parte do adulto. Assim, enquanto estratégia mas também objetivo da minha intervenção, tentei conhecer o mais profundamente possível cada criança, valorizar os seus conhecimentos prévios e tê-los como base para adquirir outros novos. Procurei sempre acompanhar cada criança durante o desenrolar das atividades, conversando e interagindo com a mesma, compreender como se sentia, apoiar o seu percurso e fortalecer a ligação existente, conhecendo-a um pouco melhor. Considero este “diálogo” muito importante e sublinho-o como uma das estratégias mais “frutuosa” durante a minha prática. A comunicação é, a meu ver, um dos veículos que permite que o educador cumpra um dos objetivos pedagógicos enunciados nas Orientações Curriculares (1997): “estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas” (p. 15). Em algumas atividades foram formados grupos de trabalho. Esta própria divisão era pensada e refletida, consistindo também ela uma estratégia pedagógica, incorporando no mesmo grupo de trabalho crianças mais novas com crianças mais velhas, incentivando o trabalho em cooperação e interação, desenvolvendo aspetos de carácter social e participativo. As crianças mais novas aprendem novos conceitos, sejam eles de carácter cognitivo ou motor, através da observação, imitação e reprodução. Como defende Teixeira et al. (2011), num grupo heterogéneo, as crianças mais novas tornam-se capazes de participar em atividades mais complexas do que aquelas que iniciariam por si mesmas. O papel do educador continua a ser crucial, já que deve acompanhar de perto os grupos. Fiz sempre por garantir que nestes pequenos grupos os mais velhos não assumiam

sozinhos as “rédeas” da atividade realizando-a sozinhos, incentivando os mais novos a tentar concretizar, e posteriormente avaliar e valorizar as suas próprias reproduções e a sua participação na tarefa.

Mais especificamente nas atividades que propus ao grupo, mantive uma intencionalidade pedagógica transversal a todas elas: a **diversidade de oportunidades**. Enquanto estratégia e motor da diversidade pedagógica, foi sempre meu objetivo garantir que todas as crianças vivenciavam de forma significativa as oportunidades educativas proporcionadas. A diversidade de oportunidades associa-se à igualdade de oportunidades, sabendo que quanto mais diversificados forem os processos (ou seja, o caminho percorrido durante a atividade, adaptado às necessidades e conhecimentos prévios de cada criança), maior é a contribuição para “a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem” (DEB, 1997, p. 15). Por exemplo, numa atividade para o dia do Pai, de recorte e colagem, os objetivos eram comuns: “recortar o seu desenho, deixando uma margem entre o seu contorno e o recorte; colocar a cola nas costas do desenho recortado”. O processo para atingir estes objetivos não foi comum a todo o grupo, muito menos o seu resultado final. A realização desta atividade requer o manuseamento de instrumentos pondo em prática aptidões de motricidade fina, minuciosas. As crianças com maior dificuldade de manuseamento tiveram o meu apoio e também o de crianças que se sentiam mais à vontade nesta tarefa. Assim, o processo foi diferenciado, mas o objetivo foi alcançado por todos.

Os momentos de **avaliação** caracterizaram-se por “apoiar o processo educativo de modo a ajustar as aprendizagens das crianças e regular os processos, de forma a recolher e analisar informação diversa para que se tomem decisões que potenciem a aprendizagem e o seu desenvolvimento” (Divisão da Educação Pré-Escolar e Ensino Básico, 2008). Avaliar é refletir, refletir é mudar, e mudar é adequar. Esta tarefa de caráter avaliativo não diz respeito apenas e só ao educador ou equipa educativa: esta atividade torna-se significativa e mais próxima da realidade quando concretizada em conjunto com o grupo, ou tendo em conta a sua voz. Tentando adequar este processo de acordo com a diferenciação pedagógica, apliquei estratégias baseadas em conversas de caráter auto-avaliativo individual, destacando a construção de um portefólio individual da criança. Este documento é criado na íntegra pela criança, já que é composto por produções suas durante o ano letivo que são escolhidas de forma refletida e justificada por si. Foi pedido à criança que refletisse sobre cada trabalho seu, ponderando se o mesmo deveria ou não fazer parte do seu portefólio, justificando. Durante este momento avaliativo, a criança depara-se com

o seu próprio desenvolvimento, reconhece a sua evolução e avalia-a, assumindo-se como um ser ativo e detentor do seu próprio processo evolutivo. Cada portefólio é diferente, porque nenhuma produção é igual a outra, muito menos as suas escolhas e a respetiva justificação. A forma como cada criança encara o seu desenvolvimento e as suas aprendizagem é impar e única.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminada esta experiência que foi a minha PPS são vários os sentimentos que se apoderam de mim. Sem dúvida alguma que este foi um percurso que me enriqueceu muito, como futura profissional e como melhor pessoa. Aprendi muito, e senti algumas dificuldades durante estes meses. O querer ser sempre melhor e mais próxima da imagem de um “educador exemplar” fez-me refletir sobre a minha ação pedagógica, e remodelar várias atitudes e pensamentos que, por vezes e apesar de se distanciarem dos valores educativos em que acredito, são os mais instantâneos e inconscientes. Daí a escolha da problemática apresentada e refletida durante todos estes meses. Diferenciar nem sempre é fácil. Acreditar que somos todos diferentes, e que por isso, temos necessidades e crenças variadas, é fácil de compreender, mas por vezes difícil de exteriorizar com coerência. Esta foi a maior dificuldade que senti durante a minha PPS, encontrar um equilíbrio e uma correlação harmoniosa entre os meus valores e as minhas ações. Sinto que este entrave se deve ao facto de, enquanto educadores, acompanharmos um grupo de crianças grande e heterogéneo. Sei que é nestes grupos que se potencializa de forma saudável e natural o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança, mas falo no meu papel enquanto futura educadora. Creio que esta dificuldade em diferenciar cada criança a tempo inteiro e de forma inerente a mim mesma, se deva principalmente à falta de prática, à ação em campo ainda reduzida, mas que, sem qualquer dúvida, quero continuar a fazer e de forma cada vez mais profissional. Durante a minha PPS, e olhando para o início da mesma, reconheço que estou diferente. Consigo, ainda assim, e muito graças ao exemplo fantástico da minha educadora cooperante, sentir que fui evoluindo nesse sentido: as minhas ações pedagógicas e postura enquanto responsável pelo grupo eram cada vez mais naturais e menos mecânicas. É algo que eu defendo, e que é aplicável à infância, e a meu ver, a todos os processos educativos: “aprendendo fazendo”. Aprender com os erros, refletir sobre os mesmos e remodelar o nosso pensamento, a nossa postura, a nossa ação no meio educativo, faz parte do processo de desenvolvimento e aprendizagem, e foi assim

que eu senti que fui evoluindo, reconhecendo também que ainda tenho um longo caminho a percorrer, e que não cabo em mim de vontade para o fazer.

Tentei durante a minha prática desconstruir e descodificar a noção de diferenciação pedagógica, em busca de encontrar, como já referi anteriormente, um ponto de coerência entre a teoria e a minha prática. Não foi tarefa fácil, mas penso que cumpri com os meus objetivos. É errado encarar a diferenciação pedagógica e a unicidade de cada criança como mote para que o grupo se “desfaça”, para que cada criança pense de forma individual. Pelo contrário, diferenciar permite que o educador vá estabelecendo objetivos cada vez mais individuais, e processos pedagógicos mais particulares e adequados a cada criança. O percurso é valorizado, não só o alcance do objetivo final. E a riqueza deste percurso está relacionada com a heterogeneidade do grupo, com a capacidade que as crianças têm de aprender umas com as outras. Rasmussen (2005) defende um ambiente de heterogeneidade de idades, por exemplo, permitindo que a criança crie relações sociais com outras mais novas ou mais velhas, algo que acontece naturalmente no seio familiar. São muitas as interações sociais que ocorrem quando crianças mais novas e mais velhas passam tempo juntas, como a cooperação, inclusão e partilha (p.2). Os grupos heterogéneos (destacando a vertente da idade) oferecem a cada criança a oportunidade de ser “o mais novo” e “o mais velho” do grupo, apresentando à criança múltiplas perspetivas sobre a interação e o envolvimento no grupo (p. 2).

São muitas as saudades que tenho de cada uma das crianças com quem aprendi durante estes meses. Foram eles os principais motores da minha prática. A minha realização pessoal e profissional era revista no seu próprio desenvolvimento e aprendizagens, nos seus sorrisos e nos seus abraços. Foram eles o mote para o arranque da nova etapa que se segue, e onde espero marcar vidas de forma tão intensa e significativa como estes marcaram a minha.

REFERÊNCIAS

- Araújo, M. J. (18 de Agosto de 2009). *Web Artigos* . Obtido em 1 de Novembro de 2014, de <http://www.webartigos.com/artigos/do-professor-tradicional-ao-educador-atual-desempenho-compromisso-e-qualificacao/23184/>
- Bairrão, J., & Vasconcelos, T. (1997). A Educação Pré-escolar em Portugal: Contributos para uma perspetiva histórica. *Inovação*, 10, pp. 7-19.
- Bogdan, R. & Bliklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Bronfenbrenner, U. (1976) - L'Ecologie expérimentale de l'éducation. In A. Beaudot (org.) (1981), *Sociologie de l'école – Pour une analyse de l'établissement scolaire*. 19-50. Paris: Bordas.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experiências naturais e planejadas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Cardona, M. J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, pp. 136-142.
- Castro, A. S. (2010). *À Procura da Pedagogia Participativa: um estudo de caso avaliativo*. Minho: UMinho.
- Coleman, J. (2011). O Conceito de Igualdade de Oportunidades Educacionais. *Educação, Sociedade & Culturas*, 34, pp. 137-155.
- Coll, C. (2004). Concepções e tendências atuais em psicologia da educação. In Coll, C., Marchesi, A., Palacios, J. & cols., *Desenvolvimento psicológico e educação*. 2. 19-42. Porto Alegre: Artmed
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Veira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13, pp. 455-479.
- DEB. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dewey, J. (1897). O meu credo pedagógico. Em J. Dewey, *School Journal* (pp. 77-88).
- Divisão da Educação Pré-Escolar e Ensino Básico (2008). *Educação Pré-escolar e Avaliação*. Açores: Direção Regional da Educação
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas da investigação em educação. *Noesis*, 18, pp. 64-66.

- Freitas, A.P. (2001). *Zona de desenvolvimento proximal: a problematização do conceito através de um estudo de caso*. Dissertação de Douturamento. Universidade Estadual de Campinas, Campinas
- Formosinho, J., & Machado, J. (2007). Modernidade, burocracia e pedagogia. Em J. M. Sousa, & C. N. Fino, *A Escola sob Suspeita* (pp. 97-119). Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e Organização - as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 8, pp. 5-16.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- James, A., & Prout, A. (1997). *Contemporary Issues in the sociological study of Childhood*. London: Falmer Press.
- Katz, L. (Abril de 2006). Perspetivas Atuais sobre Aprendizagem na Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 11-17.
- Leão, D. M. (Julho de 1999). Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, 107, pp. 187-206.
- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa
- Neves, R.A. & Damani, M.F. (2006, Abril). Vygostsky e as teorias da aprendizagem. *UNIrevista*, 1(2). 1-10
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. M., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Costa, H., & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras - revelando as aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (2007). *Pedagogia(s) da infância - dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Pacheco, J. A. (2008). Notas de Diversificação/ Diferenciação Curricular em Portugal. *InterMeio*, 14, pp. 168-187.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1997). Concevoir et faire progresser des dispositifs de différenciation. *Educater magazine*, 13, pp. 20-25.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.

- R.A.C.V. & T.F.P (2012). *O educar e o cuidar na educação pré infantil: narrativas de professoras*. Campina Grande: Realize Editora
- Rasmussen, M. F. (2005). Mixed-age groups in after school and out of school time programs. *Extension Extra*. 1-4
- Ribeiro, I.P.F. (2010). Prática pedagógica e cidadania: uma interpretação crítica baseada na ideia de competência (Dissertação de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Minho.
- Roldão, M. d. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. d. (2003). Diferenciação Curricular e Inclusão. *Prespetivas sobre a inclusao: da Educação à Sociedade*.
- Rosa, M. (2007). *Por dentro de uma prática de Jardim de infância: a organização do ambiente educativo*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências humanas e sociais, Algarve
- Santana, I. (2000). Práticas Pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, 8, pp. 30-33.
- Santos, H. (2003). *Desenvolvimento Curricular - Textos de Apoio*. Obtido de <http://hen2.no.sapo.pt/desenvolvimentocurricular.pdf>
- Santos, L. (2009). Diferenciação Pedagógica: um desafio a enfrentar. *Noesis*, 79, pp. 52-57.
- Stubs, S. (2008). *Educação Inclusiva - onde existem poucos recursos*. Oslo: Atlas Aliance.
- Teixeira, A., Jorge, R., Guadiana, M., Viana, V. & Guimarães, J.E. (2011). Neurodesenvolvimento em idade pré-escolar: a integração em agrupamento vertical. *Acta pediátrica portuguesa*. 42(2). 57-60
- Tudge, J. (2008). *A teoria de Urie Bronfenbrenner: uma teoria contextualista?*. Universidade da Carolina do Norte, Greensboro, EUA
- Vargas, C.C. (2010). Brincadeira livre e aprendizagens (Trabalho de conclusão de licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Vasconcelos, T. (2011). Projeto como "Pedagogia de Fronteira" . Em T. Vasconcelos, *Da investigação às práticas* (pp. 8-20).
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., . . . Alves, S. (2012). *Trabalhos por Projetos na Educação de Infância : Mapear*

Aprendizagens, Integrar Metodologias. Lisboa: Direção Geral da Educação (DGE).

Vilarinho, M. E. (2001). E... Depois da paixão? Contributo para a análise sociológica das políticas de educação pré-escolar em Portugal. *Educação, Sociedade & Cultura*, 17, pp. 89-111.

Projetos de Sala:

Projeto Curricular - Sala C3. (2013-2014). Instituição B.

Projeto Curricular. (2013-2014). Instituição B.

Projeto Educativo. (2012-2015). Instituição B.

Projeto Pedagógico . (2013-2014). Instituição A.

Projeto Pedagógico - Sala 1. (2013-2014). Instituição A.

Sites consultados:

<http://www.ine.pt> , acedido a 28 de Janeiro e 26 de Maio de 2014

http://jf-marvila.pt/index/files/Opcoes_do_Plano_Orcamento_2014.pdf, acedido a 28 de Janeiro de 2014

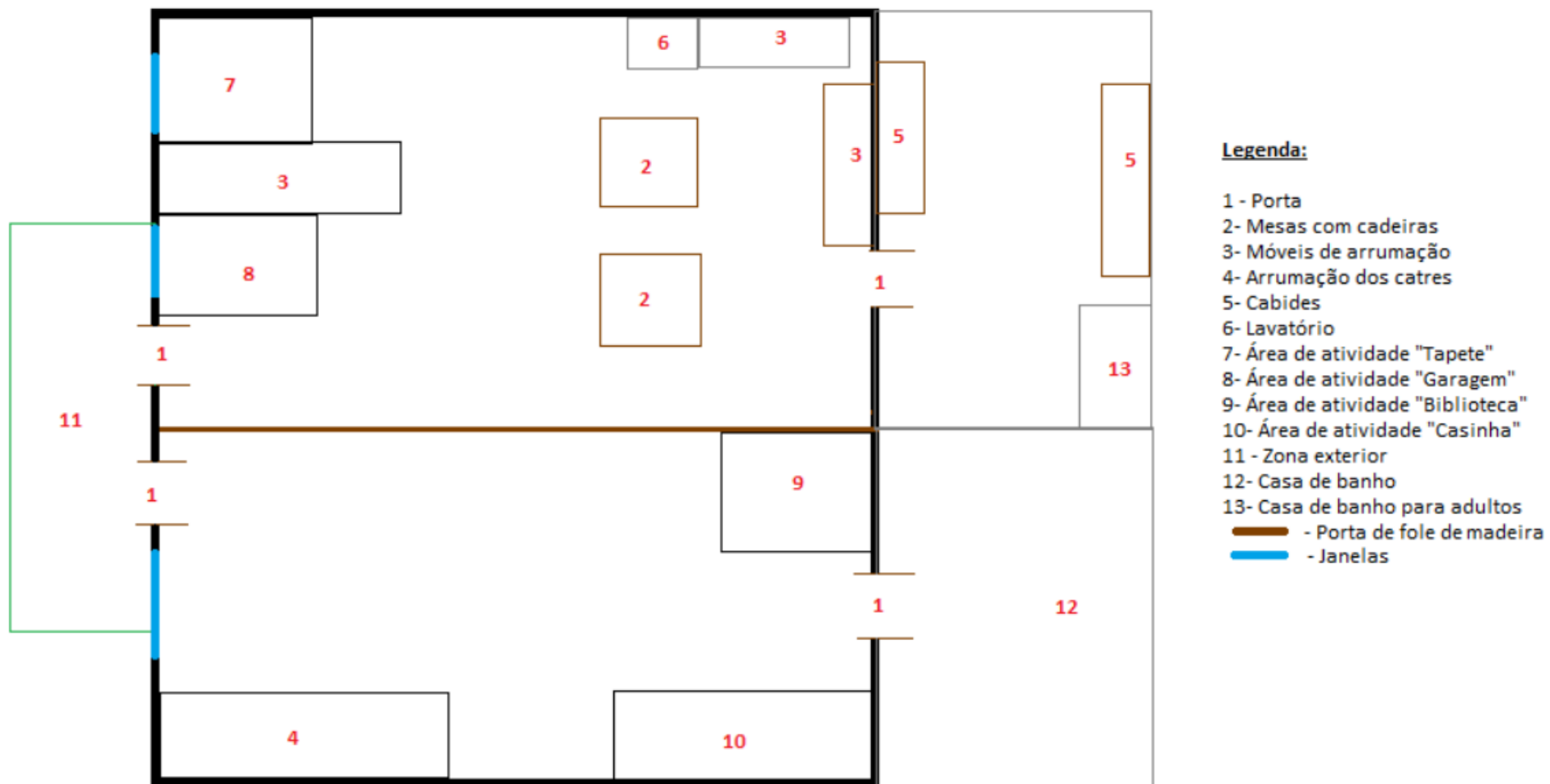
<http://lisboaverde.cm-lisboa.pt/index.php?id=4444> , acedido a 21 de Março de 2014

http://jf-marvila.pt/index/index.php?option=com_content&view=article&id=5&Itemid=138, acedido a 28 de Janeiro de 2014

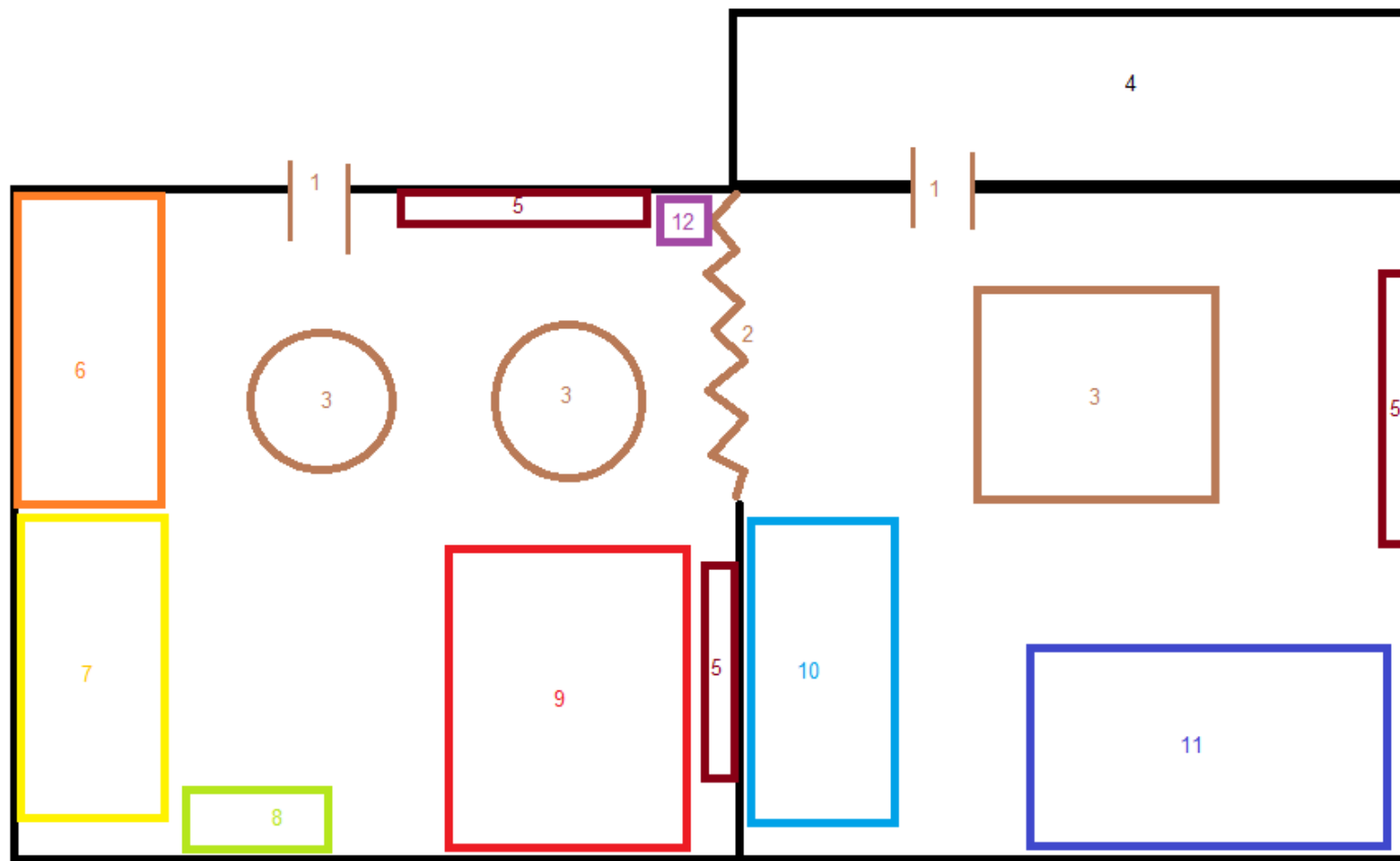
http://www.scml.pt/pt-PT/areas_de_intervencao/educacao/, acedido a 31 de Janeiro de 2014

ANEXOS

Anexo A. Planta da sala 1, Instituição A



Anexo B. Planta da sala C3, Instituição B



LEGENDA:

- 1 - Porta
- 2 - Porta de fole de plástico
- 3 - Mesas com cadeiras
- 4 - WC
- 5 - Estantes com material
- 6 - Canto "Casinha e Mercado"
- 7 - Canto "Garagem"
- 8 - Computador
- 9 - Tapete
- 10 - Canto dos jogos e puzzles
- 11 - Biblioteca
- 12 - Baú

Anexo C. Questionário proposto aos pais da sala C3 “ Grupos Heterogéneos e Diferenciação Pedagógica”

Este questionário surge no âmbito da Unidade Curricular “ Prática Profissional Supervisionada”, do Mestrado em Educação de Infância. A importância da resposta dos pais, ilustrativa da sua opinião, prende-se ao tema que será abordado na minha tese, decorrente do estágio na sala C3 – “ Grupos heterogéneos e a diferenciação pedagógica”

1. Qual o sexo do seu educando?

Feminino

Masculino

2. Qual a idade do seu educando? _____ anos

3. Enquanto encarregado de educação preferia que o(a) seu/sua filho(a) estivesse inserido(a) num grupo de crianças **homogéneo** ou **heterogéneo**, segundo o fator **idade**?

Homogéneo

Heterogéneo

4. Estando o(a) seu/sua filho(a) inserido(a) num grupo heterogéneo de crianças a nível de idades, entende que este trás vantagens para o desenvolvimento e crescimento do(a) mesmo(a)?

Sim

Não

5. Se sim, que vantagens enumera como mais pertinentes e observáveis no exemplo do(a) seu/sua filho(a)?

Muito obrigada pela sua colaboração!

A estagiária,
Cristina Ramos