



**Campus Universitário de Almada
Escola Superior de Educação Jean Piaget**

Adriana Costa Sales

**A cooperação como estratégia de aprendizagem em turmas
heterogéneas**

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

Apresentado com vista à obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (2.º Ciclo de Estudos), ao abrigo do Despacho n.º 1105/2010 (Diário da República, 2.ª série - n.º 10, 15 de janeiro de 2010)

Orientadora: Professora Doutora Rosa Nogueira

Almada, outubro 2019

**DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE DEPÓSITO NO REPOSITÓRIO COMUM
Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto**

Considerando que a legislação em vigor referente ao depósito legal de dissertações e teses - artigo 50.º, do Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto, obriga ao depósito de uma cópia digital das teses e outros trabalhos de doutoramento e das dissertações de mestrado num repositório integrante da rede RCAAP - Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal,

Portador do Cartão de Cidadão n.º _____

Autor do Trabalho de Projeto / Relatório Final / Dissertação de Mestrado

Intitulado/a: _____

Concluído/a em ___/___/___,

Declaro, sob compromisso de honra, que:

1. O Trabalho de Projeto / Relatório final / Dissertação entregue e que conduziu à atribuição do grau é um trabalho original e detenho todos os direitos de autor;
2. Concedo ao Instituto Piaget, entidade instituidora da/o

uma licença não-exclusiva para a/o arquivar e tornar acessível em formato digital no Repositório Comum, ou em qualquer outro repositório que a Instituição venha a utilizar, com o seguinte estatuto:

Acesso aberto ___

Acesso restrito ___

Acesso fechado ___

Acesso Embargado¹ ___ até ___/___/___

Email: _____ Contacto

tlf: _____

Data: ___/___/___

Assinatura: _____

¹Após a data indicada, o documento fica disponível em Acesso Aberto.

LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO EXCLUSIVA – REPOSITÓRIO COMUM

Ao depositar no Repositório Comum, os autores devem concordar com a seguinte licença de utilização:

LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

Ao depositar um documento no Repositório Comum, o/a Sr./Sra. :

- a) Concede à FCCN o direito não-exclusivo de reproduzir, converter (como definido em baixo), disponibilizar, comunicar e/ou distribuir o documento entregue (incluindo o resumo/abstract) em formato digital, no quadro e para os fins e objetivos do projeto RCAAP.
 - b) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que detém o direito de conceder à FCCN os direitos referidos na alínea anterior ou que obteve do respetivo titular as necessárias permissões para essa concessão.
 - c) Declara que a concessão à FCCN dos direitos referidos na alínea a), não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade e que o conteúdo do documento disponibilizado não viola direitos de terceiros.
 - d) Declara acautelar que os documentos por si disponibilizados não contêm informações sigilosas ou confidenciais relativas à sua atividade educativa ou profissional, nomeadamente em termos de marcas, patentes ou segredos industriais ainda não registados ou atribuídos pelas entidades competentes.
 - e) Declara que os documentos contêm todas as referências bibliográficas, editoriais, e a referência aos respetivos programas financiadores e apoios institucionais (se aplicável).
- A FCCN identificará claramente o(s) autor(es) do documento entregue, e não fará qualquer alteração, para além das permitidas por esta licença.

O autor pode solicitar que o seu documento seja retirado do Repositório Comum.

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

“Sem sonhos a vida não tem brilho.
Sem metas os sonhos não têm alicerces.
Sem prioridades os sonhos não se tornam reais.
Por isso sonhe, trace metas, estabeleça prioridades e corra riscos
para executar os seus sonhos.
Melhor é errar por tentar do que errar por omitir!”

Augusto Cury

Agradecimentos

É com muito orgulho que chego até aqui!

Este percurso académico não é apenas fruto do meu empenho individual, mas sim do esforço de um conjunto de pessoas que estiveram ao meu lado ao longo destes anos, sem as quais não teria sido possível concretizar este sonho.

Dedico este espaço do meu trabalho a essas pessoas, em sinal de agradecimento por todo o apoio que me prestaram.

À minha orientadora, a Professora Doutora Rosa Nogueira agradeço toda a orientação e dedicação, todos os ensinamentos que me transmitiu, toda a ajuda que me prestou, pela paciência e pelo seu ombro amigo, foi sem dúvida um grande apoio para mim na construção do Relatório final.

Agradeço a todos os docentes do Instituto Piaget de Almada e orientadoras de estágio, as aprendizagens, a preocupação e a dedicação ao longo de todo o meu percurso, a todos o meu muito obrigada por me ajudarem a “crescer” não só profissionalmente, mas também pessoalmente. Um agradecimento especial à Professora Maria Teresa Macara por todo o carinho, apoio e disponibilidade para me ajudar a concretizar este Relatório Final.

Aos orientadores cooperantes e a todas as crianças que me acolheram com todo o amor e carinho e com as quais partilhei momentos únicos, as quais me fazem acreditar que esta profissão vale mesmo a pena.

Às minhas colegas de turma, pela união e companheirismo que vivemos. Recordo-vos sempre com enorme carinho no meu coração!

À minha família por estar presente em todos os momentos.

Ao Nuno Pedro Capilé, mais que um namorado, o meu melhor amigo, sem dúvida um grande pilar no meu percurso académico. Agradeço por todo o amor transmitido, ânimo e apoio para seguir em frente com vontade e determinação.

Aos meus avós paternos que sempre estiveram do meu lado para tudo o que fosse preciso, acreditando sempre em mim e com muito orgulho na sua neta.

Agradeço aos meus pais, pois sem eles esta caminhada não teria sido possível. Saber que estavam ao meu lado para tudo ajudou-me a “crescer” e a viver a vida com outro “sabor”. Por toda a paciência, compreensão e apoio que me deram ao longo destes cinco anos. Muito obrigada!

Destaco aqui um agradecimento muito especial à minha mãe, a minha melhor amiga e companheira de longas horas de trabalho! Agradeço por todo o amor, força, dedicação, paciência, por acreditar sempre em mim e me apoiar nos momentos mais difíceis.

A todos vós, o meu muito obrigada!

Resumo

O presente relatório final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico teve como principal objetivo compreender e identificar como a cooperação contribui para o sucesso da aprendizagem em grupos heterogéneos em sala de aula de Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico. Este é um estudo exploratório, do ponto de vista metodológico, que se realizou durante os estágios. De forma a validar a questão definida, adotou-se uma metodologia de investigação qualitativa interpretativa, assente em entrevistas presenciais orais de perguntas abertas. Realizou-se assim, a entrevista semiestruturada a cinco profissionais de educação, dois educadores e três professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, com o intuito de obter resposta à problemática.

Tendo em conta que um dos desafios enfrentados pelos profissionais de educação no seu dia a dia, diz respeito à heterogeneidade em termos etários nas salas de aula, colocando-se, mesmo em turmas homogéneas a questão dos benefícios ou inconvenientes das transições de nível com mudança ou não de grupo / turma.

Esta investigação permitiu que se adquirisse um conhecimento acerca de como os profissionais de educação lidam com grupos heterogéneos em termos etários, de modo a que no meu futuro profissional como educadora / professora, seja um elemento facilitador para potenciar as aprendizagens das crianças / alunos e garantir assim uma prática consistente de valorização e promoção das aprendizagens, tendo em vista a individualidade da criança / aluno.

Palavras-chave: Educação; Heterogeneidade; Diferenciação Pedagógica; Trabalho e Aprendizagem Cooperativa.

Abstract

The present Final Master's Degree Report in Pre-School and Primary Education has as its main objective to understand and identify how cooperation contributes to the success of learning in heterogeneous groups in the Pre-School Education and Primary Education classrooms. This is an exploratory study, from the methodological point of view, that was carried out during the internships. In order to validate the defined question, an interpretative qualitative research methodology was adopted, based on oral interviews with open-ended questions. Thus, a semi-structured interview was conducted with five education professionals, two educators and three teachers of Primary Education, in order to obtain an answer to the problem.

Given that one of the challenges faced by education professionals in their daily lives concerns age heterogeneity in classrooms, even in homogeneous classes the question of the benefits or inconveniences of level transitions (retentions) with or without change of group / class.

This research allowed to gain knowledge about how education professionals deal with heterogeneous groups in terms of age, so that in my future professional career as an educator, it will be a facilitating element to enhance the learning of children / students and thus ensure a consistent practice of valuing and promoting learning, considering the individuality of the child / student.

Key words: education; heterogeneity; pedagogical differentiation; cooperative work and learning.

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I – A Prática Educativa em Contexto Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino básico.....	9
1- As entidades cooperantes.....	10
1.1- Educação Pré-Escolar – Na Escola de Pedro Nunes.....	10
1.2- No 1º Ciclo do Ensino Básico – Externato Fernão Mendes Pinto.....	16
1.3- Desenvolvimento da prática supervisionada.....	22
Capítulo II – Enquadramento Teórico.....	29
2.1- Teorias do desenvolvimento e da aprendizagem.....	29
2.2- Heterogeneidade.....	31
2.3- Diferenciação pedagógica.....	35
2.4- Trabalho e aprendizagem cooperativa.....	40
Capítulo III – Estudo Empírico.....	49
3.1 – Identificação da problemática.....	49
3.2- Objetivos da investigação.....	51
3.3- Métodos e procedimentos.....	51
3.4 – Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	54
3.5 – Técnicas e instrumentos da análise de dados.....	57
Capítulo IV – Apresentação, Análise e discussão dos resultados.....	59
4.1- Análise dos discursos.....	59
4.2- Convergências, divergências e idiossincrasias nos discursos.....	75
4.3- Interpretando as categorias abertas.....	81
Capítulo V – Considerações Finais.....	91
Referências Bibliográficas.....	99

Índice de Quadros

Quadro 1 – Discurso I.....	61
Quadro 2 – Discurso II.....	63
Quadro 3 – Discurso III.....	66
Quadro 4 – Discurso IV.....	68
Quadro 5 – Discurso V.....	73
Quadro 6 – Convergências.....	76
Quadro 7 – Confluências Temáticas e Categorias Abertas.....	79
Quadro 8 – Categorias Abertas e Confluências Temáticas.....	82

Introdução

O presente relatório a defender finaliza o Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, levado a cabo na Escola Superior de Educação Jean Piaget, em Almada, que visa conferir habilitação para as duas valências.

O percurso académico que agora concluo é o culminar de um longo caminho percorrido em busca de um sonho que tanto anseio “abraçar”, o de exercer a profissão docente, como educadora e professora do Ensino Básico. Percurso este que envolveu inúmeros processos de aprendizagem e um crescimento pessoal e profissional extremamente enriquecedores.

Assim, e tendo em conta que, nas palavras de Delors (1999), a “Educação Básica é um indispensável passaporte para a vida, que faz com que os que dela beneficiam possam escolher o que pretendem fazer, possam participar na construção do futuro coletivo e continuar a aprender” (p.106), destaco que nesta minha caminhada empenhei-me em escutar, observar, refletir, comunicar, articular a prática com a teoria, planificar, construir, seleccionar, identificar dificuldades e resolver situações imprevistas, com o objetivo de contribuir para aquela construção.

Aprendi, essencialmente, que refletir é fundamental para exercermos uma prática pedagógica de qualidade, qualidade essa que irá refletir-se na personalidade e no desenvolvimento da criança, potenciando assim as capacidades pessoais, sociais e de aprendizagem da criança. Não existe uma única criança igual a outra, e o meu papel como futura docente é conhecer a criança na sua fragilidade e potencialidade, sabendo orientá-la pelos caminhos que ela mais necessitar percorrer, para conseguir fazer parte ativa de uma sociedade cheia de complexidades.

Aprendi que um educador/professor é aquele que consegue educar sem nunca manipular, consegue transformar sem nunca exigir, consegue amizade com os gestos mais simples e mais práticos. A criança não deve ser levada a, ou educada para; importa proporcionar experiências de aprendizagem numa pedagogia de participação das crianças, valorizando as suas opiniões, tentando romper com uma pedagogia transmissiva. Jamais ficarei estanca a nível da educação, porque se há alguma área que evolui e necessita evoluir

é, sem dúvida, a educação e a formação do docente, que não pode cair na desprofissionalização.

Chego ao fim desta etapa com a convicção reforçada de que não somos produto de apenas uma das várias dimensões que nos envolvem. Sou hoje o resultado de muitas experiências a vários níveis (pessoal, profissional e académico) e, por este motivo, acredito que a preparação continua do docente deverá ser sempre transversal, nem exclusivamente focada no desenvolvimento pessoal, nem tão só no desenvolvimento profissional.

Em retrospectiva, ainda que de forma sucinta, ao longo das próximas linhas procurarei refletir sobre a minha caminhada até ao momento.

Sempre quis ser educadora ou/professora! Talvez essa vontade estivesse em mim antes mesmo de eu saber disso de saber que profissão escolheria para fazer parte da minha vida.

Influenciada desde tenra idade pelos encantos da atividade educativa, por parte da minha progenitora, que é uma profissional da área, tive o privilégio de crescer com as oportunidades e o “rebuliço” do Jardim de Infância, mas também com a liberdade e tranquilidade da “algazarra” das brincadeiras com os primos na carinhosa e saudosa casa da avó.

Desde que me lembro sempre gostei de criar laços com crianças e os próprios adultos à minha volta também identificavam essa forte ligação. Com a magia que proporciona a proximidade a profissionais da educação e, com o amor dos meus pais e cumplicidade com os meus primos, fui desenhando os meus sonhos e imaginando o que gostaria de ser “quando fosse grande” (dizia sempre que queria ser grande, quando me perguntavam que profissão gostaria de ter um dia!). E efetivamente a profissão que abraço é “grande”, é de importância maior na sociedade global dos nossos dias.

Num percurso académico tranquilo, aprendi a importância dos valores e das regras, quando frequentei o 1º Ciclo do Ensino Básico. Foi aqui, que encontrei um dos meus pilares de inspiração até hoje, a minha primeira professora. Um ser humano incrível que nunca exerceu qualquer pressão sobre mim, mas que estava sempre presente e que, incrivelmente, tinha muito gosto nisso. Educou-me, fortaleceu-me o carácter, ensinou-me muito para além do que escrevia nos quadros e do que eu lia nos manuais; sobretudo, levou-me a descobrir quem eu era, sem nunca o ditar. Para além dos métodos de ensino na altura serem, aos olhos de hoje, por vezes desatualizados, estou-lhe grata por me ter dado bases que considero importantíssimas para a minha formação académica posterior.

Foi por esta altura, quando ingressei no 1º Ciclo do Ensino Básico, que frequentei o Corpo Nacional de Escutas (C.N.E), onde dei os meus primeiros passos no associativismo jovem. Inicialmente como Lobita (6-10 anos de idade), posteriormente como Exploradora (10-14 anos de idade) e Pioneira até aos meus 17 anos de idade. Deste período guardo excelentes memórias e aprendizagens que tenho em conta na vida.

Este tipo de atividade ajudou-me a desenvolver o interesse pela natureza, pelo ar livre e pelo exercício físico. Assim como pelas funções que nos eram atribuídas nos encontros semanais ou nos acampamentos, fui desenvolvendo algum sentido de responsabilidade e autonomia. Aquilo que para muitos, talvez por desconhecimento, não passa de uma mera atividade lúdica ocasional, foi determinante no meu crescimento pessoal, tendo-me ajudado a desenvolver competências a nível técnico (geografia, leitura de mapas, orientação, sobrevivência) e a nível pessoal e social (trabalho em equipa, comunicação, empatia, trabalho comunitário, entre outros).

Fui durante vários anos guia de equipa e de grupo, tendo assim a oportunidade e responsabilidade de liderar várias patrulhas/equipas e planificar várias atividades a realizar em campo, exercendo assim todas as minhas tarefas com motivação, empenho e seriedade. Uma frase que fazia todo o sentido para mim, na altura, uma vez que tinha à minha “responsabilidade” todo um grupo de rapazes e raparigas era de Robert Baden - Powell: “Não existe ensino que se compare ao exemplo”.

No restante percurso académico, e até ao meu 9º ano de escolaridade, fui encontrando professores que me fizeram olhar para a minha vida e compreender o que queria fazer com ela; não fizeram o caminho por mim, não me mostraram o caminho sequer, simplesmente me acompanhavam e nunca deixaram de me fazer perguntas. Foi nesta altura que percebi o que queria para a minha vida, queria ser como eles e encontrei assim o significado de “quero ser grande” quando crescer, ou seja, ser educadora e professora.

Neste período de tempo, a par do escutismo, fiz parte de um grupo de jovens de Peniche - “Adolescentes com Rumo”. Trata-se de um grupo de inspiração cristã, que procurava dinamizar uma série de atividades de interesse público, com identificação de situações de risco (droga, pobreza, violência), organização de colónia de férias anual, da freguesia, e colaboração com a junta de freguesia em atividades culturais. Uma das atividades mais interessantes do grupo eram as reuniões semanais e o debate de temas em que as portas estavam sempre abertas a todo o tipo de opiniões e orientações políticas e religiosas que só enriqueciam as tais discussões. Nelas participei, a partir de uma determinada altura, como

animadora. Aprendi que num debate sério, no qual alguém entra para defender as suas ideias, mas que leva uma mente capaz de escutar os outros e por vezes, de lá sair com novas ideias, podemos crescer e aprender muita coisa.

Por isso, acredito que os debates em contexto de sala de aula, não são só uma excelente ferramenta de aprendizagem, mas também porque é de extrema importância ensinar os alunos a debater, a argumentar, em suma, a pensar. Terei assim desenvolvido algumas competências ao nível da liderança, da gestão de recursos humanos e materiais, ao nível da organização e planeamento de atividades.

Entretanto, no Ensino Secundário frequentei a área de Ciências e Tecnologias até ao 12º ano de escolaridade, dotando-me de competências essenciais para ingressar no Ensino Superior.

Terminado o Ensino Secundário, era altura de tomar decisões importantes quanto ao meu futuro. No horizonte pairava a decisão de preparar a candidatura ao Ensino Superior, e não tive qualquer dúvida sobre a área pela qual queria enveredar - a Educação - pela qual me sentia verdadeiramente motivada e vocacionada, e emergia assim a vontade de delinear também uma nova experiência de vida. Ingressei, então, na Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, na Licenciatura em Educação Básica.

Com momentos positivos e negativos inerentes a qualquer vivência, considero que esta foi uma das melhores decisões da minha vida. Aqui, sinto que evolui, cresci, amadureci e aprendi muito com as oportunidades que nunca deixei escapar, sempre com a fabulosa rede de professores e amigos que ainda hoje são indispensáveis para o meu sucesso e bem-estar.

Saliento que a licenciatura foi um percurso de estudo intenso, de construção de conhecimentos, de partilha, de experiências, de pesquisas e, sobretudo, de reflexões.

Foi nesta etapa que a minha caminhada começou a encontrar um rumo certo, foi um período que me ajudou, além das outras situações referidas anteriormente, a pensar, a compreender e alargar a área científica de opção (teorias, métodos de ensino, estratégias...), muito importante para seguir o meu caminho, definindo a pouco e pouco o meu “perfil” de candidata à docência.

Posso referir que o meu percurso pessoal me levou à educação e ao ensino, e este campo abriu-me novas perspetivas sobre o mundo e sobre a ação transformadora perante este.

Considero que um docente é, ao mesmo tempo, um construtor de conhecimentos e criador de novas realidades ou, um artífice que retoca, aqui e ali, a realidade, procurando transformá-la para melhor.

Ingressei então no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. O meu objetivo mais próximo foi a obtenção de grau de Mestre, por um lado como validação dos conhecimentos que fui adquirindo quanto ao saber ser e ao saber fazer, por outro, para abrir novas portas e oportunidades de continuar a transformar mundos, onde quer que estes mundos se interessem pela minha ação, sem impor, sem doutrinar, que estas transformações não se querem involuntárias, pelo contrário, deverão acontecer pela mão de todos os intervenientes e de acordo com as suas vontades e necessidades, num clima de total cooperação.

O curso contempla uma parte teórica e uma parte prática. A prática educativa do Mestrado incidiu essencialmente na realização de dois estágios profissionais, em dois contextos educativos distintos, um em Educação Pré-Escolar e outro em 1º Ciclo do Ensino Básico.

O estágio profissional é de grande importância, considerando que com a sua frequência é possível uma melhor aprendizagem para a futura prática docente, sendo uma maneira de canalizar e consolidar as aprendizagens adquiridas ao longo da Licenciatura e das disciplinas teóricas do Mestrado.

Assim sendo, e na perspectiva de Alonso e Roldão (2005) “a formação inicial é a base da constituição da profissionalidade. Durante esta formação, adquirimos conhecimentos basilares para podermos desempenhar corretamente a docência, mas tomamos também conhecimento de quais as características mais importantes para se ser um professor de qualidade” (p.29).

Através da Prática Pedagógica, temos oportunidade de observar vários modelos de professores diferentes, formas de lecionar distintas e ainda turmas com características diversas, sem esquecer que estamos em constante observação e reflexão. Temos oportunidade de testarmos as nossas próprias competências de forma apoiada e de travar conhecimento com as crianças das diferentes idades em contexto lúdico e de aprendizagem formal.

Para Cunha (2008), um profissional competente deverá acima de tudo ser um prático reflexivo, capaz de produzir conhecimentos segundo as suas experiências, deve ser capaz de descobrir erros, reequacionar problemas, desenvolver atuações novas, aplicar diferentes

formas de privilégio profissional e ter a capacidade de extrair significados da sua experiência prática.

Os estágios realizaram-se em contextos educativos distintos como já mencionei anteriormente, mas com uma particularidade comum, ambas as turmas eram constituídas por grupos heterogéneos ao nível das idades e, portanto, desenvolvimento e interesses. Segundo Katz (1995), os grupos heterogéneos, em termos etários, aumentam a heterogeneidade global dos grupos, potencializando as diferenças relativamente às experiências, conhecimentos e habilidades.

- **Do Tema em Estudo**

Na sala de Educação Pré-escolar encontravam-se catorze crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, dividido entre oito crianças do sexo masculino e seis crianças do sexo feminino, sendo cinco crianças de ascendência brasileira, francesa, inglesa e grega; na sala de 1º Ciclo do Ensino Básico encontravam-se vinte e uma crianças, de 1º ano de escolaridade (seis crianças), 2º ano de escolaridade (sete crianças) e 4º ano de escolaridade (oito crianças).

Para dar resposta a estes grupos heterogéneos, tanto a educadora como o professor, pelo que pude observar, tiveram sempre em conta a individualidade de cada criança, respeitando as etapas de desenvolvimento em que elas se encontravam, os seus ritmos próprios e acima de tudo tentaram sempre dar resposta às suas necessidades e interesses, proporcionando um desenvolvimento global e harmonioso a cada criança.

Mc Cleallan & Kinsey (1999) definiram o objetivo de grupos heterogéneos entendendo que

A prática de agrupar as crianças de mais de um ano de idade a nível de habilidade (geralmente três níveis etários) em conjunto, tem o objetivo de maximizar as práticas de ensino que envolvam interação, aprendizagem experiencial, flexibilidade do pequeno grupo e aumentar a participação entre as crianças que vivenciam uma contínua progressão de aprendizagem (cognitiva e social) de acordo com a taxa individual de aquisição de conhecimentos e habilidades. (p.4)

Ao ser confrontada com estes grupos heterogéneos ao nível de idades, desenvolvimento e interesses, e de ter tido a oportunidade de observar e intervir junto deles, surgiram-me dúvidas interesse, curiosidade e vontade de investigar sobre

- como utilizar a diferenciação pedagógica numa sala de aula com diferentes idades;
- de que forma as interações entre crianças de diferentes idades podem contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Concordando que “O trabalho do professor (educador) conta, pesa, influi e não se pode dizer, face a alternativas pedagógicas que “tanto faz” (...), o professor marca a diferença” (Benavente, 1993, p.19), senti reforçado o interesse em debruçar-me sobre o estudo deste tema, consultados alguns estudos sobre esta temática e tendo em conta que um dos desafios enfrentados pelos educadores e professores no seu dia-a-dia, diz respeito à heterogeneidade em termos etários, colocando-se, mesmo em turmas homogêneas a questão dos benefícios ou inconvenientes das transições de nível (retenções) com mudança ou não de grupo.

Desta forma, este estudo *visa compreender e identificar como a cooperação contribui para o sucesso da aprendizagem em grupos heterogêneos em sala de aula de Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino do Ensino Básico*, partindo de três questões norteadoras:

1. Que estratégias pedagógicas se revelam potenciadoras das aprendizagens entre estas crianças de diferentes idades e níveis de escolaridade?
2. De que modo a cooperação entre crianças de diferentes idades e níveis de escolaridade contribui para o progresso da aprendizagem?
3. Como se processa a gestão do currículo na turma alvo do 1º Ciclo do Ensino Básico?

Para tentar dar resposta ao problema e às questões colocadas, irei ao longo do estudo recorrer a autores de referência no que se refere a teorias da aprendizagem, aprendizagem/trabalho cooperativo, diferenciação pedagógica e gestão do currículo

Este relatório obedece a uma organização em que todos os capítulos se encontram interligados entre si, tendo em conta que todos contribuem para o processo de investigação e se relacionam com a temática do mesmo:

Da fase inicial consta esta introdução, onde foi elaborada uma retrospectiva ainda que sucinta sobre o meu percurso pessoal, académico e de estágio, sobre as motivações para a escolha do tema deste estudo e a organização do Relatório.

O Capítulo I aborda a caracterização dos contextos educativos onde foi realizada a prática pedagógica, mais precisamente a descrição de todo o percurso profissional de estágio.

O Capítulo II apresenta o enquadramento teórico fundamentando o tema dos grupos heterogéneos em termos etários. Para isso, é feita uma revisão da literatura analisando as perspetivas e contribuições de autores de referência sobre o tema, para melhor compreensão.

O Capítulo III apresenta o estudo empírico, identifica a problemática, os respetivos objetivos de investigação e a metodologia utilizada.

O Capítulo IV refere-se, por sua vez, à apresentação, análise e discussão dos resultados.

No Capítulo V, são apresentadas as considerações finais deste relatório, assim como o seu contributo para a prática profissional e as linhas de investigação que pode suscitar.

Este relatório irá dispor de uma bibliografia onde são referenciados todos os artigos e obras consultadas.

Concluída a Introdução, importa agora debruçar sobre o Capítulo I, que consiste na caracterização dos contextos educativos onde foi realizada toda a prática pedagógica.

Capítulo I – A Prática Educativa em Contexto Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Na sua conceção teórica, a educação não é mais do que o desenvolvimento das capacidades físicas, cognitivas, espirituais, estéticas e afetivas existentes no ser humano, contruindo competências para a autonomia e para a cidadania ativa.

Brandão (2002), citado por Durkheim, refere-se à educação como sendo uma ação exercida pelas gerações adultas, sobre aquelas gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; “(...) tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política no seu conjunto e no meio especial a que a criança, particularmente se destina” (p.13).

Fundamentalmente a educação tem como papel preparar os indivíduos para se adaptarem eficazmente à sociedade em que vivem e ao mesmo tempo devolver a sua própria personalidade, curiosidade e espírito crítico.

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português, (Lei nº46/86, de 14 de outubro, artº 2 alínea 1), institui que “todos os Portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República”.

Piaget (1972), considera que afirmar o direito da pessoa à educação

(...) é, pois, assumir uma responsabilidade muito mais pesada que a de assegurar a cada um a possibilidade de leitura, da escrita e do cálculo: significa, exatamente, garantir para toda a criança o pleno desenvolvimento das suas funções mentais e a aquisição dos conhecimentos, bem como dos valores morais que correspondam ao exercício dessas funções, até à adaptação à vida social atual. (Piaget, 1972, p.43)

O objetivo da educação não passa apenas pelo que a expressão “educar” nos suscita, mas sim no modo como o fazemos, ou seja, no modo como ensinamos alguém. Daí a importância e o gosto pela educação; não podemos estar a ensinar algo a uma criança que para nós não faça sentido, tem de ser algo que tenha significado para a criança e tem de ser feito de forma gradual, ou seja, ao seu ritmo.

No contexto educacional, para além da caracterização do contexto social, cultural e económico ser um instrumento importante, pois permite ao educador/professor caracterizar o ambiente em que a criança está inserida, de modo a desempenhar um papel fundamental na construção da identidade das crianças, é também necessário conhecer e analisar a organização

do ambiente educativo em questão, dentro e fora da sala de aula, pois cada instituição desempenha funções específicas, “dispondo para isso de tempos e espaços próprios em que se estabelecem diferentes relações entre os intervenientes” (Silva, 2016, p.21).

Sem desvalorizar o papel do docente e da própria escola, não podemos esquecer que estes não são os únicos que educam; a sociedade, com as mais variadas manifestações culturais e instituições (família, emprego, política, associações, clubes, religião...) exerce de algum modo, influência sobre o ser humano.

1. As Entidades Cooperantes

No âmbito deste Relatório, o estudo realizado teve como campo de observação e recolha empírica um grupo de Educação Pré-Escolar da Escola de Pedro Nunes, no período de 15 de outubro de 2018 a 31 de janeiro de 2019, e um outro grupo de 1º Ciclo do Ensino Básico do Colégio Fernão Mendes Pinto, no período de 18 de fevereiro de 2019 a 3 de junho de 2019. Nestes estabelecimentos de ensino foi realizado o estágio, em dois momentos distintos, suportado pela Unidade Curricular de Prática Supervisionada

1.1. Educação Pré-Escolar – Na Escola de Pedro Nunes

A Escola de Pedro Nunes é uma instituição de ensino particular de utilidade pública, com paralelismo pedagógico, que tem como oferta educativa a Educação Pré-Escolar, o 1º Ciclo do Ensino Básico e o 2º Ciclo do Ensino Básico.

Está situada na cidade de Lisboa, em Campo de Ourique, na Rua Saraiva de Carvalho nº 216, entre as Ruas Ferreira Borges e Silva Carvalho.

A Escola de Pedro Nunes ocupa dois pisos com uma área com cerca de 300 m², num edifício de traça antiga e dispõe de: 9 salas de aula; 1 sala de música; 1 ginásio; 1 biblioteca; 1 sala de informática; 1 laboratório de Ciências; 2 refeitórios/cozinha; 5 casas de banho; 1 sala de professores; 1 gabinete de direção e secretaria; 1 copa; 2 arrecadações; 1 espaço de recreio exterior e uma varanda coberta.

Os recursos humanos que estão à disposição do grupo de crianças de Educação Pré-Escolar e o apoia direta ou indiretamente em determinadas situações são os seguintes: 1 Diretor técnico; 2 Educadoras de Educação Pré-Escolar; 1 Professora de Teatro; 1 Professor de Expressão Físico-Motora; 1 Professora de Educação Musical; 1 Psicólogo, 1 Professora de

Inglês; 5 Técnicos/professores de atividades extra curriculares; 3 Auxiliares da ação educativa (auxiliam toda a escola); 2 Auxiliares dos serviços gerais (auxiliam toda a escola) e os Encarregados de Educação.

A Escola de Pedro Nunes funciona assim com estes colaboradores, no que diz respeito à Educação Pré-Escolar, contudo existem pessoas ligadas a outras áreas que servem o 1º e 2º ciclo do Ensino Básico.

O horário de funcionamento da Escola de Pedro Nunes é das 08h às 19h de segunda a sexta-feira. Está aberta todo o ano civil, interrompendo apenas no mês de agosto para férias.

- **Um Projeto de Escola e um Modelo Pedagógico de Sala**

É frequentemente afirmado que o Projeto Educativo da Escola confere singularidade à mesma e é simultaneamente reflexivo da sua identidade e caracteriza-se por um modelo evolutivo próprio, cujo lema é “por uma Escola formadora de cidadãos capazes” e tendo a pretensão de promover e cultivar a formação de cada aluno, como ser individual, dentro de valores cívicos, humanos e universais, com respeito pelas suas capacidades e características num princípio de harmonia, rigor e exigência singular e coletiva.

O projeto educativo pode ser consultado no site da escola e apresenta os seguintes princípios:

1. o aluno está no centro do ato educativo, sendo despertado e orientado para os “saberes e valores” em função da sua vida e da sociedade global e local;
2. toda a comunidade educativa vive em ambiente de “família”, de modo que todos, crianças e adultos, se encontrem nela de forma consciente, em segurança, confiança, bem-estar e alegria;
3. os adultos participam na vida dos alunos disponibilizando-se a: antecipar o aparecimento de situações penosas, ou ajudá-los a ultrapassá-las;
4. desenvolver positivamente as energias interiores de cada um;
5. criar um ambiente que estimule, sustente e desenvolva o gosto pelos valores cívicos, humanos e universais;
6. ajudar e superar situações que possam incidir negativamente no crescimento integral da sua consciencialização, complexidade e criatividade;

7. ajudar a sentir, pensar e agir.

A visão da escola é cocriar uma nova humanidade integral com consciência, liberdade, harmonia, alegria e conhecimentos. A Educação Global integra-se na Corrente Humanista, encontra-se sobre o Paradigma Complexo-Educativo de Agustín de LA Herrán e centra-se na Pedagogia CCC (consciência, complexidade, criatividade).

Estas quatro visões estão interligadas de forma transdisciplinar, sendo o suporte do método educativo, proposto no Projeto Educativo e evidenciado diariamente nas práticas educativas formais e informais da Escola de Pedro Nunes, e que tem por nome *Método Evolutivo*. O projeto educativo, enquanto ideário da Escola de Pedro Nunes, está sempre em constante evolução, ao querer acompanhar as rápidas alterações geradas pelas necessidades sociais, locais e globais, com pleno respeito pela legislação em vigor, pois pretende-se que a escola seja dinâmica e viva, virada à inovação e ao futuro, recorrendo a métodos comprovados pela sua qualidade. O projeto educativo, proposto e respeitado, procura despertar e promover o desenvolvimento integral de qualquer aluno, num espírito pelo respeito de cada um e de todos, na sua formação, com valores de exigência, rigor, segurança física e emocional, que levem à intra e inter confiança, daqueles que integram a Escola de Pedro Nunes, gerando um clima de ambiente familiar.

Os modelos pedagógicos orientam, guiam o docente a desenvolver a melhor forma de explorar as competências do seu grupo de crianças, sempre de forma individualizada e personalizada, as necessidades de uma criança/ podem não ser as mesmas de outras. Segundo Oliveira, Formosinho (2007), assume-se, ainda, como “um importante andaime para apoiar o educador/professor na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional onde as crianças/alunos, se envolvam, persistam, aprendam e desenvolvam um “habitu” de aprender” (p.34).

Depois de um período de observação da ação da educadora, chegou o momento da estagiária assumir a prática educativa junto das crianças tendo optado pelo modelo pedagógico *High Scope*, também seguido pela educadora.

O modelo *High Scope* é uma abordagem aberta de teorias de desenvolvimento e práticas educacionais que se baseiam no desenvolvimento natural das crianças. Podemos dizer ser um enfoque educativo orientado para o desenvolvimento da criança e da sua aprendizagem, integrando as perspetivas intelectual, social e emocional.

Ancorado nas teorias de Jean Piaget e seus seguidores acerca do desenvolvimento infantil, o modelo considera a criança como aprendiz ativa que aprende melhor a partir das atividades que ele mesmo planeia, desenvolve e sobre as quais reflete.

Segundo Post e Hohmann (2011), neste método a criança é considerada como um ser ativo que constrói o seu conhecimento acerca do mundo através de um envolvimento ativo com materiais, pessoas e ideias.

Relativamente à organização do espaço educativo, torna-se importante que os materiais tenham significado para a criança, uma vez que elas necessitam de ser integradas num contexto de aprendizagem ativa onde poderão realizar as suas próprias escolhas na tomada de decisões.

Assim, para que isto seja possível, Post e Hohmann (2011) afirmam que, este modelo faz a divisão do espaço em áreas específicas de interesse: área da biblioteca; área dos trabalhos livres; área das atividades. Nestas áreas pretende-se que as crianças possam brincar autonomamente, e, para tal, os materiais terão de estar ao seu alcance.

Contudo, torna-se importante que se crie uma rotina, onde o tempo seja de experiências educacionais, ricas e de interação positiva. A partir do momento em que a criança toma consciência da rotina que leva, esta é capaz de prever os acontecimentos e perceber em que altura do dia está.

Este princípio é bastante interessante, é através dele que a criança começa a ter perceção do tempo e a antecipar acontecimentos, ou seja, por exemplo, quando é a hora do almoço, a criança automaticamente sabe que aquele momento está a chegar, uma vez que já realizou um conjunto de tarefas que é hábito fazer, contudo, torna-se importante que esta seja, por vezes, uma rotina flexível.

Assim, segundo o modelo *High Scope*, a rotina deve reger-se por três objetivos fundamentais: - proporcionar uma sequência planear/fazer/rever, que ajude a criança no processo de exploração, planeamento e execução de projetos e na tomada de decisões sobre a sua própria aprendizagem; - dar azo a muitos e variados tipos de interação: trabalho coletivo em grande e em pequeno grupo, interação adulto-criança e criança-criança, tempos que são da iniciativa da criança e de outros que partem da iniciativa do adulto; - proporcionar tempo para trabalhar numa grande variedade de ambientes: dentro de casa, ao ar livre, em visitas, locais de interesse, entre outras.

Quando uma rotina é bem organizada pode proporcionar um ambiente calmo e sereno, sem grandes ansiedades e receios, uma vez que a criança já sabe que tem papel ativo na elaboração das atividades.

- **O Tempo e o Espaço**

Sendo a sala de Educação Pré-Escolar o ambiente educativo onde o grupo de crianças passa a maior parte do seu tempo, acompanhado por uma educadora e sempre que necessário por uma auxiliar dos serviços gerais, torna-se necessário ter em conta a sua organização. É importante que a disposição da sala seja feita por forma a estimular a autonomia e iniciativa das crianças, de modo a que estas possam escolher o que querem fazer e possam utilizar os materiais livremente. O ambiente educativo deve oferecer às crianças, adultos e famílias uma realidade o mais segura possível. A necessidade de obedecer a vários princípios organizativos é vital para que possa potenciar todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem com vista ao sucesso de todos.

O espaço da sala de Educação Pré-Escolar onde realizei o meu estágio estava organizado em áreas de interesse específico, cada uma delas com materiais adequados ao tipo de brincadeira esperado nessa área: área de reunião do grande grupo (manhã), área da casinha das bonecas, área da biblioteca, área da garagem, área das construções e a área das mesas.

A organização da sala irá ser um suporte à aquisição de autonomia pela criança, ao tomar decisões e sentir independência em relação ao adulto.

Assim sendo, a organização do ambiente educativo também passa pela construção partilhada de instrumentos de monitorização e de regulação, para que as crianças adquiram noções básicas relativamente a vários domínios, criem rotinas, aceitem regras e criem sentimentos de pertença a um grupo. Na sala eram utilizados mapas de presença, mapa do tempo, mapa de aniversários, mapa de nomes e quadro da rotina diária.

Relativamente ao mapa de presenças, este era utilizado diariamente quando as crianças chegavam à escola, todas marcavam a sua presença com um círculo, onde mais tarde na área de reunião de grande grupo (manhã), as crianças faziam a contagem de quantos meninos e quantas meninas estavam presentes, quantas crianças faltavam e a sua identificação. Aprendiam assim a trabalhar: com um quadro de dupla entrada, a pertença a um grupo, quem está e quem falta, contagem, reconhecer o nome escrito, reconhecer os números, os dias da semana e fim de semana.

No mapa do tempo, existiam uns cartões com várias imagens (exemplo: dia de chuva, sol, vento, nebulado, neve etc...), em que o responsável do dia avaliava o tempo exterior e colocava a imagem correspondente no mapa. No fim da semana era feita uma avaliação por parte das crianças relativamente ao tempo.

No mapa dos aniversários estavam registadas as datas em que cada criança fazia anos; deste modo as crianças iam tendo a noção de quem faz anos no mês correspondente.

O mapa de nomes era onde as crianças guardavam os seus nomes escritos para poderem identificar os seus trabalhos (cartão branco com o nome). Aprendiam a identificar os seus nomes, correspondência um a um, respeito pelas regras e autonomia.

Por fim, no quadro das rotinas foram colocadas algumas imagens da rotina diária para que pudessem visualizar quando necessário, em alguma dúvida que alguma criança pudesse ter.

A sala, de forma retangular, era iluminada naturalmente por três janelas grandes permitindo assim a entrada de luz natural; possuía ainda luz artificial. Tinha três estantes, duas mesas e duas bancadas compridas que serviam de apoio à educadora. A arrumação do mobiliário estava bem pensada, de forma a permitir uma boa deslocação da criança pelo espaço sem gerar situações de choque, que muitas vezes poderia ser gerador de conflitos entre as crianças. No entanto, a sala poderia sofrer, ao longo do ano, modificações, de acordo com as necessidades sentidas pelo grupo.

Relativamente à organização do tempo, esta era estabelecida por rotinas. A rotina diária era essencialmente definida para a estabilidade do grupo, permitindo que as crianças sintam segurança e antecipem momentos que se seguem, como forma de aquisição da noção temporal. Quando havia necessidade de alterar a rotina, a criança era informada atempadamente.

- **As Crianças**

Para que seja possível proporcionar momentos ou experiências direcionadas para a aquisição de novas competências e aprendizagens, torna-se imprescindível a elaboração de uma caracterização do grupo com que se trabalha, por forma a conhecer as suas características, necessidades e interesses.

Portanto, “(...) a melhor forma de apoiar o desenvolvimento (...) das crianças (...) é centrar a observação nelas para conseguirmos adquirir informação necessária” (Hommann, Banet & Weikart, 1979, p.20).

O grupo da sala de Educação Pré-Escolar da Escola de Pedro Nunes estava constituído pela verticalidade, integrando de preferência todas as idades, isto é, formando um grupo heterogéneo de catorze crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, dividido entre oito crianças do sexo masculino e seis crianças do sexo feminino.

É de salientar que existem cinco crianças que, apesar de terem nacionalidade portuguesa, são de descendência brasileira, francesa, inglesa e grega.

Especificamente, este grupo de 14 crianças, é caracterizado como sendo um grupo ativo e dinâmico, demonstrando uma certa curiosidade pelo mundo que os rodeia. Esta curiosidade constitui, de facto, um fator determinante para o desenvolvimento de competências deste grupo. Relativamente às potencialidades, o grupo demonstrou: ser um grupo muito ativo, no qual são patentes laços de amizade que se vão reforçando e que sobressaem nas relações que se estabelecem na dinâmica de sala; ser um grupo de crianças alegres, bem dispostas, muito comunicativas e expansivas que aderem com prazer às experiências de aprendizagem; ser um grupo de crianças curiosas, revelando espírito crítico; ter iniciativa e alguma autonomia dentro do espaço – escola e adaptar-se bem a situações novas (atividades propostas). Apresentam também algumas características que se potenciam como “fragilizadoras” no funcionamento enquanto grupo: apresentaram alguma necessidade de obter respostas imediatas, numa perspetiva muito individualista; grande parte do grupo apresentava hábitos de gestão muito própria da sua vontade, o que torna difícil a aceitação de regras básicas de convivência; o tempo de atenção/concentração era curto; a sua forma de estar e brincar revelava uma grande tendência para falar alto e até mesmo gritar em situações comuns de comunicação verbal e ausência de organização nas brincadeiras de “faz de conta” e brincadeiras livres.

1.2. No 1º Ciclo do Ensino Básico – Externato Fernão Mendes Pinto

O Externato Fernão Mendes Pinto é uma instituição de ensino particular com utilidade pública e tem como oferta educativa Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

Está situado na cidade de Lisboa, em Benfica, na Estrada de Benfica nº 358. O Externato Fernão Mendes Pinto ocupa três pisos com uma área com cerca de 1,700 m² e

dispõe de 8 salas de aula; 1 sala de expressão plástica; 1 sala de professores/espço de centro de recursos; 1 pavilhão polivalente (refeitório e outras atividades); 5 casas de banho; 1 gabinete de direção; 1 secretaria; 2 arrecadações e 1 espaço de recreio exterior.

Os recursos humanos que estão à disposição do grupo de crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico e o apoia direta ou indiretamente em determinadas situações são os seguintes: 1 Diretor Pedagógico; 1 Professor de 1º Ciclo do Ensino Básico; 1 Professora de apoio; 1 Psicóloga educacional; 1 Professora de Educação Musical; 1 Professor de Educação Física; 1 Professora de Expressão Plástica; 1 Professora de Dança; 1 Professora de Inglês; 1 Auxiliar da ação educativa ; 4 Auxiliares dos serviços gerais e os Encarregados de Educação.

O Externato funciona com estes colaboradores no que diz respeito ao 1º Ciclo do Ensino Básico, contudo existem pessoas ligadas a outras áreas que servem a Educação Pré-Escolar.

O horário de funcionamento do Externato Fernão Mendes Pinto é das 08:00 horas às 19:00 horas de segunda a sexta-feira e está aberto todo o ano civil, interrompendo apenas no mês de agosto para férias.

- **Um Projeto Educativo e um Modelo Pedagógico**

O Projeto Educativo do Externato Fernão Mendes Pinto visa a promoção de uma educação para todos, afirmando a diversidade e a diferenciação pedagógica na qual a sequencialidade articulada entre os diferentes níveis de ensino, seja uma realidade.

Assenta em valores essenciais da democracia, onde os alunos, professores e restantes trabalhadores e encarregados de educação têm direito a participar no processo de desenvolvimento cooperativo, pessoal e social das crianças, acreditando nos Direitos das Crianças e reconhecendo as suas competências. A competição é substituída pela cooperação e através da cooperação de todos cada um pode chegar mais longe e as crianças aprendem com os adultos, através das inter-relações que estabelecem com os seus pares. Cada aluno é um ser único, diferente dos restantes, é, por isso, a diferenciação pedagógica essencial para a implementação de estratégias personalizadas para que todos atinjam objetivos. A escola valoriza que a cultura só tem sentido se for objeto de comunicação e partilha com os outros, por isso, diferentes produtos culturais são comunicados em grupos e divulgados na comunidade educativa.

Assim, sendo o Projeto Educativo desenvolve-se em cinco estruturas de trabalho curricular: - o trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos; - o trabalho curricular partilhado pela turma; - organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa; - circuitos de comunicação para difusão e partilha dos produtos culturais; - trabalho autónomo e acompanhamento cultural.

Educar é sempre uma prática, uma ação, não sendo possível compreendê-la como algo estável. Educar é um processo de teorização e de reflexão. Cabe ao docente estar em constante formação e evolução aperfeiçoando a sua prática pedagógica de forma a colmatar as necessidades exigidas pela sociedade, como tal, este deve articular as diversas teorias educacionais à sua prática pedagógica.

Posto isto, pode-se mencionar que existem diversos “modelos” que a educação pode adotar, ou seja, existem modelos pedagógicos específicos que as escolas podem seguir como forma de proporcionar aprendizagens significativas e desafiadoras para a criança.

A noção de modelos educacionais faz com que “a nossa” atenção seja dirigida para as regras e os valores que devem nortear a planificação da educação e organização das atividades, no sentido de desenvolver a melhor forma de explorar as competências do seu grupo de crianças e de mediar a aprendizagem.

Sendo assim, os modelos são utilizados em conformidade com a compreensão do docente e com o qual se identifica, uma vez que cada método é portador de valores e crenças, que conduzem o seu pensamento até à ação (Serra, 2004).

Salientam-se os modelos que centralizam a sua atenção na criança, encarando-a como promotora do seu desenvolvimento integral e equilibrado, em que o adulto tem função de promover diversificadas condições e experiências, que proporcionam o processo construtivo do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças/alunos.

Neste estabelecimento de ensino, o modelo pedagógico decorre do Movimento da Escola Moderna (MEM) que, de acordo com Niza (1996), “assenta num Projeto Democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere por analogias, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas” (p.125).

De acordo com os seus princípios pedagógicos e conceções estratégicas, para os seguidores do MEM, a escola é um espaço de iniciação às práticas de cooperação e solidariedade própria de uma vida democrática:

Nela, os educadores deverão criar com os seus educandos as condições materiais, afetivas e sociais para que em comum possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e éticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural. (Formosinho, Lino & Niza, 2013, p.144)

Posto isto, o MEM defende três finalidades formativas: (i) a iniciação às práticas democráticas; (ii) a reinstituição dos valores e das significações sociais; (iii) a reconstrução cooperada da cultura. Considero que são de extrema importância, porque ajudam os alunos a tomar consciência do ato educativo, participando assim nas suas construções como seres de uma sociedade. Este modelo sustenta a importância das práticas educativas em grupo, o que torna os alunos seres mais autónomos uma vez que aprendem a viver e a lidar com os outros.

Relativamente ao processo educativo do MEM, ao longo dos estágios, pude observar como é importante e crucial, uma vez que este defende que os grupos devem constituir-se, não por níveis etários, mas de forma vertical, só assim poderá haver mais respeito pelas diferenças individuais, na interajuda e colaboração com o outro.

Como afirma Niza (1998), se as crianças estiverem predispostas ao contato com outras de diferentes faixas etárias, existe uma maior interajuda e cooperação extraordinária. Uma vez que a criança mais velha quase sempre quer ajudar a mais nova, o que de alguma forma, é muito importante para o grupo. Assim, este desenvolve-se muito mais rapidamente a vários níveis, do que o grupo homogéneo, uma vez que as experiências e vivências vão sendo diferentes e diversificadas.

O perfil do professor do MEM, passa por ser dinamizador da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; e auditores ativos. Onde se pretende que estimulem a autonomização de cada criança do grupo.

Relativamente à avaliação, este modelo defende que deveria existir, maioritariamente uma avaliação formativa, onde se valorizasse as comunicações das crianças, o acompanhamento dos processos das mesmas, a ocorrência de registos, e por último, o debate em grande grupo.

Na minha perspetiva, esta será uma avaliação a seguir, na medida em que não há nada melhor para nos avaliarmos do que as crianças. São elas que nos julgam e respondem a uma série de dúvidas, que nos respondem se a nossa atividade foi enriquecedora ou não, que nos proporcionam momentos de aprendizagem diversificadas.

- **O Tempo e o Espaço**

Relativamente ao espaço educativo este deverá ser organizado por áreas, sendo elas um espaço para uma biblioteca; uma oficina de escrita e reprodução; um espaço de laboratório e ciências, um espaço de brinquedos. (Niza, 1998)

Contudo, é de mencionar que as áreas não têm de estar todas montadas ao mesmo tempo na sala de atividades, o que de certa forma é bastante positivo.

Segundo o Movimento da Escola Moderna, o dia organiza-se em nove períodos distintos: “Acolhimento; planificação em conselho; atividades e projeto; pausa; comunicação (das aprendizagens feitas); almoço; atividades de recreio; atividade cultural coletiva; balanço em conselho” (Niza, 1996, p.135).

Na minha opinião, a organização do dia está bem conseguida, contudo, penso que falta o tempo para a atividade livre onde a criança pudesse expandir-se e divagar sobre a sua brincadeira autónoma.

A sala de aula do 1º Ciclo do Ensino Básico, onde realizei o estágio, está organizada para que haja uma cooperação entre: aluno/professor, professor/aluno e aluno/aluno, assim pode-se afirmar que a sala está de acordo com as aulas construtivas, modelo pelo qual o professor cooperante leciona, Movimento da Escola Moderna.

A sala possuía uma porta de acesso que se localizava ao meio da mesma, apresentava-se de forma retangular e iluminada naturalmente por três janelas e um grande janelão e disponha ainda de luz artificial. Quando se entrava na sala, ao nosso lado direito encontrava-se um quadro branco, uma estante do professor e uma biblioteca (na parte de cima, tipo um alçapão) com umas escadas de acesso, ao lado contrário da porta encontrava-se um móvel de material de desgaste e ao meio da sala existia uma estante com vários ficheiros e dois computadores portáteis. As mesas dos alunos estavam dispostas em grupos, um grupo de sete mesas no lado direito da sala, no meio da sala existiam dois grupos de mesas, um com quatro mesas e outro com seis mesas e no lado esquerdo da sala um grupo de quatro mesas.

Esta sala estava organizada de modo a que os alunos pudessem realizar em simultâneo e autonomamente diversas atividades.

Quando se entrava na sala a primeira impressão que se tinha é de que existia muito material, de que estava desarrumado ou a ser utilizado. Os alunos movimentam-se bastante,

alguns estavam de pé ou inclinados sobre as mesas. Evidentemente com o prolongamento da “estadia” observava-se momentos de grande concentração das atividades. Pode-se mesmo dizer que quando se entra na sala há “bagunça”, no sentido de atividade e autonomia, nitidamente observáveis. Com efeito os alunos podem levantar-se para ir buscar folhas, caixas de lápis de cor, ou outro material relacionado com o trabalho ou projeto em curso, é esta liberdade de movimentos dos alunos que cria na sala um clima e uma utilização do espaço diferente do que é hábito, no entanto não há desordem nem atropelos. Quando o professor saía da sala de aula os alunos continuavam a trabalhar da mesma maneira.

As paredes da sala também “falam”, comunicam atividade(s) e contribuem bastante para mostrar toda a dinamização efetuada nas aulas, estão literalmente cheias de quadros de registo.

No que concerne à rotina escolar, a turma cumpria o horário semanal, no entanto, a rotina de trabalho era feita pelos alunos e pelo professor, ou seja, era uma construção coletiva. Para esta construção coletiva é previsto tempo na própria rotina diária, momentos próprios para planear o trabalho. Para além da programação diária era feita uma programação semanal. À segunda-feira combinavam, planificavam e negociavam o trabalho da semana. É aqui que se utiliza o PIT, um Plano Individual de Trabalho, este é um instrumento individual de planeamento das atividades e de verificação do seu cumprimento e é constituído por três áreas: estudo autónomo; projeto; apoio do professor/colegas. Assim, os alunos aprendem a gerir o tempo – não podem planificar muitas coisas se não são capazes de fazer, cumprir, têm o compromisso de realizar uma tarefa num determinado tempo. Durante o ano os alunos, através da planificação do seu PIT, aprendem não só a gerir o seu tempo como a trabalhar de maneira cada vez mais autónoma. Na sexta-feira os alunos fazem o balanço dos seus compromissos semanais.

No entanto, esta programação diária tem de ser adaptada a cada ano de escolaridade.

- **A Turma**

A caracterização da turma é algo de extrema importância quando se pretende trabalhar e desenvolver um projeto com as crianças, daí a necessidade de caracterizar uma turma antes de desenvolver um trabalho mais adequado.

A turma era heterogênea a nível etário, composta por 21 alunos, dos quais 10 são rapazes e 11 são raparigas, com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos de idade. Seis alunos pertenciam ao 1º ano de escolaridade, sete pertenciam ao 2º ano e oito pertenciam ao 4º ano.

Durante o período de estágio foi possível observar que o grupo de alunos tinha um grande interesse nas aprendizagens em todas as áreas curriculares e um bom cumprimento das regras da sala de aula. Os alunos revelavam curiosidade e motivação para aprender novos conteúdos, havendo um questionamento e uma participação constante por parte dos mesmos. Notou-se ainda que os alunos eram muito cooperativos. Revelando boas relações interpessoais. Sempre que era necessário, os alunos mais velhos ajudavam os mais novos em qualquer área curricular. Eram simpáticos, autónomos, revelavam consciência cívica e tinham imenso espírito crítico. Sendo uma turma com três anos de escolaridade diferentes e como as atividades realizadas quase sempre eram diferentes por vezes era difícil existir silêncio na sala, ou seja, os alunos eram um pouco conversadores.

No que diz respeito à relação dos alunos com a comunidade escolar, destaca-se claramente a forte relação que mantinham com o professor cooperante, revelando carinho e respeito pelo mesmo.

1.3. Desenvolvimento da Prática Supervisionada

Relativamente ao percurso desenvolvido durante os estágios pedagógicos em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, tenho a salientar que estes possibilitaram em muito, a formação da identidade docente, uma vez que este período se revelou um ótimo catalisador do desenvolvimento profissional e foi por meio deles que pude desenvolver a dimensão pessoal, social, ética, investigativa e reflexiva, as quais contribuíram para a construção da minha identidade profissional.

Em síntese, considero que os dois modelos acima apresentados são aqueles com que mais me identifico, uma vez que estes são os que mais se assemelham à minha forma de pensar a “educação”. No entanto, de acordo com o conhecimento que adquiri sobre os restantes modelos de ensino, estes não são totalmente descabidos e julgo que ao longo da

minha prática futura tenho sempre de os ter em conta, na medida que devemos adequar o modelo consoante as necessidades e interesses, ao grupo de crianças.

A sala de aula não deve ser considerada como um mero espaço físico onde os professores se sucedem na ação mecânica de despejar informações e os alunos, passivamente, acumulam matérias, sem sequer analisarem os seus conteúdos. Ela deve constituir-se num espaço onde os professores e alunos devem conjugar esforços visando, ao final, uma produção intelectual e uma mudança comportamental. (Santos, 2006)

Baseado em Pires (2007), o estágio é, com certeza, um período de formação e um processo de (des)construção e transformação, não podendo ser encarado como um produto concluído, mas sim a fase inicial em construção. Por conseguinte, o momento de formação inicial deve ser compreendido como uma configuração e uma conduta auto consciente, cujos estagiários observam e vivenciam as suas representações e competências, com o propósito de melhorar, transformar e adaptar.

A autoavaliação, como um processo crítico e reflexivo, é primordial aos profissionais de educação que, deste modo, participam ativamente na sua própria aprendizagem e desenvolvimento, permitindo rever a intervenção e renovar as práticas, tendo assim a oportunidade de transformar, enriquecer e aperfeiçoar a ação. Deste modo, os estágios concederam-me a eventualidade, entre muitos outros aspetos, de refletir sobre dinâmicas e situações, que considero como fundamentais para promover um contexto de qualidade na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Foram muitos os fatores que auxiliaram as minhas intervenções, nomeadamente a motivação intrínseca, a relação de confiança e cooperação criada com a equipa da sala, crianças, pais e comunidade e a reflexão constante com a educadora cooperante e o professor cooperante.

Saliento que, os estágios pedagógicos realizados possibilitaram-me, assim, colocar em prática os conhecimentos, crenças e valores, através de uma atitude de saber fazendo, concluído, deste modo, o percurso académico até então percorrido. Assim posso afirmar, que foi uma experiência profícua e enriquecedora, a nível profissional e pessoal, na qual está refletida a capacidade de resposta, onde os conhecimentos, as crenças e os valores são postos à prova.

Estas intervenções educativas deram-me assim a possibilidade de dar os primeiros passos no processo de construção das intencionalidades educativas na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

Considero assim que se tornou gratificante a oportunidade que tive em partilhar esta construção por meio de um procedimento cooperado, envolvendo a equipa pedagógica, os encarregados de educação, assim como incluir-se as crianças, pela recolha dos seus interesses e das suas necessidades. Neste âmbito, pude exercitar e estimular várias competências assentes na observação e no desenvolvimento de instrumentos de recolha de dados que me ajudassem a atender às necessidades e ao desenvolvimento das crianças.

No decorrer da prática, esta construção curricular foi fortificada pelo desenvolvimento de práticas reflexivas, formuladas diariamente, através da observação das crianças e que foram partilhadas e discutidas com a equipa. A constante reflexão conduziu a uma organização e reorganização das oportunidades educacionais, a fim de efetivamente apoiar a propensão interior da criança para se relacionar, desenvolver, aprender, investigar e construir conhecimentos. Nesta perspetiva, fui fortalecendo as minhas capacidades através da criação dos projetos de intervenção – “À conquista dos alimentos” e “Pegadas para a aprendizagem”, que se iniciaram com base num tema e desabrocharam por um período de tempo e que envolveram a observação dos interesses das crianças e posteriormente o desenvolvimento de experiências concretas.

Todas as atividades e estratégias inerentes aos trabalhos dos projetos realizados, como o uso das novas tecnologias, a participação em jogos, os livros infantis apresentados, os diversos materiais construídos, a participação em danças e em jogos de movimento, as saídas, a participação de elementos da comunidade educativa, entre outras, permitiram motivar o grupo para as atividades, mantê-los interessados e empenhados e responsáveis pelas tarefas, promovendo uma aprendizagem ativa e cooperativa.

Em conformidade com o perfil de desempenho do educador/professor, que indica um conjunto de competências que devem ser desenvolvidas por este profissional de educação, não se restringindo somente às competências científicas e pedagógicas, encaram e revelam a importância do relacionamento interpessoal, organizacional e ético-deontológico (Pires, 2007). Nesta perspetiva, ao longo dos estágios, as relações pedagógicas estabelecidas nas instituições, quer com a equipa das salas quer com toda a instituição, influenciaram diretamente a intencionalidade e a intervenção educativa. Assim sendo, este período permitiu-me compreender realmente os benefícios do trabalho em equipa e a sua implicação intrínseca ao desenvolvimento das crianças.

Neste contexto tive a oportunidade de estabelecer relações positivas, tanto com a educadora cooperante como com o professor cooperante, que foram muito recetivos à minha

intervenção e foi possível criar uma relação fomentada no respeito, na confiança, na entreatada e na cooperação mútua. Aceitar e respeitar as diferenças de cada indivíduo, apoiar-se e ajudar-se mutuamente nas dificuldades que surgem diariamente, estar atento aos sentimentos dos outros e refletir acerca de todo o processo, estiveram presentes na praxis e foram atitudes que tive a oportunidade de experienciar, pelo que contribuíram fortemente para o meu crescimento, não só enquanto futura profissional, mas também como pessoa.

Tenho a salientar, que a educadora cooperante foi imprescindível na minha evolução, fazendo-me ao longo do dia e no final de cada, uma apreciação do meu trabalho, focando os meus pontos de evolução e os aspetos que eu tinha de melhorar ou dar mais atenção. Com estas críticas construtivas e felicitações, ajudou-me a refletir sobre a minha prática e a crescer enquanto futura profissional da educação.

De acordo com Hohmann e Weikart (2009), promover um ambiente de apoio e de relações positivas entre o adulto e a criança é determinante para o desenvolvimento da aprendizagem ativa de todas as crianças. Neste contexto, a partir da atenção dada às dinâmicas relacionais, averigui um aumento progressivo da autonomia, da iniciativa e da empatia por parte das crianças, que resultaram das relações de confiança estabelecidas comigo. Na verdade, nem todas as crianças reagem de igual forma à entrada de uma nova pessoa nas suas vidas, uma vez que perante um grupo heterogéneo, existem algumas crianças mais reticentes quanto a este aspeto, no entanto, tenho a salientar que tanto o grupo de educação pré escolar como o grupo do 1º Ciclo do Ensino Básico se relacionaram rapidamente comigo e me “acolheram” pondo-me sempre ao nível da educadora cooperante e do professor cooperante.

No âmbito da relação educador/professor com a criança, é importante que este atenda a cada criança individualmente. Zabalza (1998) refere que “pensar que é possível dar atenção a cada criança de maneira separada durante todo o tempo é uma fantasia” (p.53). Isto significa que embora não seja possível conceder a cada criança uma atenção individualizada durante toda a rotina diária, é necessário que o educador/professor disponibilize tempos para poder atender a este aspeto. Assim sendo, saliento que a intervenção educativa presenteou momentos que me permitiram dar uma atenção individualizada às crianças, tendo a oportunidade de dialogar com as mesmas, perceber as suas ideias e sentimentos e fornecer um acompanhamento mais particularizado, assente no desenvolvimento e nas competências específicas de cada uma.

Pude desenvolver competências de interação com os diferentes intervenientes educativos, “criando situações em que a criança pudesse participar e usufruir de atividades conjuntas, dando-lhe oportunidade para construir interações sociais simples e positivas e apoiando as crianças nos seus contatos sociais” (Portugal & Laevers, 2010, p.124). Saliento que o crescimento das interações positivas, colaborou de certo modo, para aperfeiçoar a qualidade da educação, onde todos se envolveram numa responsabilidade comum, o bem-estar da criança.

Os estágios possibilitaram-me ao desenvolvimento de competências relacionadas com a gestão da rotina da sala de atividades, uma vez que tive de fazer escolhas, optando em determinadas situações por atividades livres e outras por atividades orientadas, oferecendo momentos individuais, em pequeno e em grande grupo, cujos momentos foram selecionados de acordo com a observação que realizava das crianças e do período de concentração, dos interesses e das necessidades do grupo.

Esta prática permitiu, assim, desenvolver competências no âmbito de uma pedagogia de criatividade de modo a estimular o desenvolvimento intelectual da criança; deste modo tive a oportunidade de impulsionar e encorajar a exploração de ambientes ricos em possibilidades de expressão assentes nas várias “linguagens”, desenho, pintura, palavras, movimento, montagens, colagens e música para conduzir ao desenvolvimento de habilidade e da criatividade (Edwards et al.,1999).

Importa referir que as crianças são quem nos dizem, através dos seus comportamentos, se a intervenção educativa é adequada ou não ao seu desenvolvimento e compete ao educador/professor adotar as mudanças de acordo com as suas necessidades e interesses. Logo, “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2009, p.39).

Durante os estágios, pude verificar que as atividades desenvolvidas possibilitaram o conhecimento das crianças e o desenvolvimento de competências, por meio de um processo contínuo, onde puderam participar e intervir ativamente; pude verificar, também, que quando as crianças participam no seu processo de aprendizagem, maior é a sua satisfação e interesse em aprender, em contribuir com as suas sugestões, ideias e intenções. Foi visível a implicação e o bem-estar das crianças no decorrer da planificação e na realização das atividades, manifestada pela agitação e vontade intrínseca em quererem participar. Percebe-se a importância “do papel do educador/professor, (...) que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo” (Freire, 2009, pp.26-27).

Ao longo dos estágios, foi promovida a participação das famílias em algumas atividades, verificando-se assim uma contribuição com empenho na realização de trabalhos para a sala, juntamente com os seus educandos.

Posto isto, considero que na prática as escolhas que se tomam nem sempre são fáceis, no entanto, uma práxis participativa e ativa, em que todas as crianças são tidas como fundamentais, torna-se mais simples o desenvolvimento do trabalho pedagógico e concludentemente a aprendizagem das crianças e adultos numa atmosfera acolhedora e segura. Pude aferir que as crianças são capazes de ultrapassar desafios complicados de natureza cognitiva, com grande prazer, particularmente quando estão envolvidas num ambiente de estimulação do seu pensamento e da sua criatividade, fundamentada nos princípios de respeito, de liberdade, de comunicação e expressão da sua afetividade (Sá & Varela, 2004).

No término dos estágios apraz-me considerar que a importância desta práxis é fundamentada pelo seu papel educativo e encaro-a como uma ferramenta de avaliação das competências adquiridas ao longo do processo de formação. Deste modo, considero as intervenções educativas nas salas de Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico como sendo enriquecedoras para o meu percurso profissional e encaro-o como um processo de autodescoberta, importante para a minha identidade profissional e até pessoal, em que os desafios constantes, que implicaram pesquisa e preparação, quando concretizados, tornaram-se em elementos fundamentais para a minha motivação, marcando o início de uma carreira docente que se prolongará pela vida fora numa perspectiva reflexiva de ação e de formação contínua.

Assim sendo, saliento que foi um percurso marcado pela procura de respostas para situações incertas, o ensino/aprendizagem são por vezes, especificidades repletas de dúvidas e indeterminações, exigindo assim que apostasse numa atitude crítica, trabalhadora, reflexiva, com habilidades de socialização, colaboração e cooperação, sendo que estas aprendizagens adquiridas são de extrema importância à prática futura, consciencializando-me que este é um trabalho rigoroso e exigente; contudo deve ser desenvolvido com dedicação, empenho e persistência, diversificando estratégias e atividades que motivem as crianças e tenham em atenção os seus interesses e necessidades. Em contrapartida, tenho consciência de que ainda tenho um longo percurso à minha frente, no qual prevejo a continuação da minha aprendizagem.

Deste modo, sou de opinião que um educador/professor é um eterno curioso, ávido adepto de formação contínua e especializada, que ambiciona compreender, cada vez mais e melhor, a forma como as crianças aprendem, para assim saber como atuar para favorecer a aprendizagem.

Capítulo II – Enquadramento Teórico

Tratando-se de um estudo focado nos processos de aprendizagem e de gestão do currículo em grupos heterogêneos de crianças, do ponto de vista etário, importa considerar a teoria produzida sobre (i) Desenvolvimento e Aprendizagem, (ii) contextos heterogêneos de aprendizagem, (iii) diferenciação pedagógica e (iv) trabalho e aprendizagem cooperativa, por forma a elucidar a essa luz os dados empíricos observados e testados.

2.1 – Teorias do Desenvolvimento e da Aprendizagem

As alterações mais significativas no desenvolvimento humano ocorrem durante o período pré-natal e a primeira e a segunda infância, assim sendo, e de acordo com Smoth, Cowie e Blades (2001) “desenvolvimento” refere-se ao processo segundo o qual uma criança, um feto, ou falando de um modo geral um organismo (humano ou animal) cresce e modifica-se ao longo do seu período de vida” (p.31).

De acordo com Bronfrenbrenner (1994 cit. por Papália et al., 2001):

Para perceber o desenvolvimento humano (...) devemos estudar a criança no contexto dos ambientes múltiplos, ou sistemas ecológicos, nos quais ela se desenvolve o que começa com o enquadramento íntimo do lar, desloca-se de seguida para fora, as instituições mais alargadas como o sistema escolar e finalmente, abrange os padrões e condições culturais e sócio históricos que afetam a família, a escola e naturalmente a totalidade da vida da criança. (p.14)

No que diz respeito aos processos físicos e psicológicos do desenvolvimento, estes normalmente são idênticos para todas as crianças, independentemente da individualidade de cada uma, onde os resultados provenientes desses processos podem ser diferentes tal como refere (Papália et al., 2001) “apesar dos processos físicos e psicológicos do desenvolvimento serem os mesmos para todas as crianças normais, o seu resultado é diferente tal como leitor é diferente dos seus colegas de turma” (p.8).

De acordo com Papália (2001), ao longo de toda a vida, aspetos relacionados com o desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial, em cada uma das etapas da infância, contribuem para o desenvolvimento da criança de forma interligada, pois cada aspeto afeta os outros.

O modo consistente do “indivíduo sentir, reagir e de se comportar”, segundo Papália et al., 2001, p.8) constrói a sua personalidade e diz respeito à relação com os outros, ou seja, ao desenvolvimento social.

Pode-se referir que a criança durante o seu desenvolvimento está sujeita a inúmeras influências, que podem ser de origem hereditária, do ambiente externo (mundo exterior ao self, diferenças individuais...) e da maturação do corpo e do cérebro apesar de todas as crianças passarem por estes processos, variam os seus valores e os seus ritmos de desenvolvimento (Papália et al., 2001).

Segundo Papália et al., 2001, p.26) “o desenvolvimento resulta de aprendizagem, como mudança de longa duração no comportamento baseada na experiência ou adaptação ao meio ambiente” encarado como sendo contínuo.

De acordo com a teoria da aprendizagem social, através da aprendizagem por observação e imitação de modelos, as crianças adquirem novas capacidades, sendo a imitação o componente mais importante “no modo como a criança aprende uma língua, lida com a agressão, desenvolve um sentido moral e aprende comportamentos adequados ao género” (Papália et al., 2001. pp 29 -30) ainda que a criança não imite um comportamento observável pode ocorrer de igual forma aprendizagem por observação.

Pode-se assim dizer que a aprendizagem é uma mudança de comportamento resultante de uma experiência passada, ou seja, um processo que “resulta das experiências proporcionadas por contextos, interações com pessoas, com objetos e representações (Silva et al., 2016, p.105).

Tal como enunciado nas OCEPE, o desenvolvimento e aprendizagem são vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança, uma vez que “a aprendizagem influência e é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança, sobretudo numa fase em que a evolução é muito rápida” (Silva et al., 2016, p.8).

Cabe assim ao docente conhecer o processo de desenvolvimento da criança, já que a aprendizagem ativa é potenciada se o contexto em que esta ocorre for adequado ao ponto de vista desse desenvolvimento (Hohmann & Weikart, 2009).

No que concerne à forma como o conceito de interações, desenvolvimento e aprendizagem se relacionam, destaca-se a perspetiva de Vygotsky. Este considera que as crianças constroem o seu conhecimento a partir das interações que estabelecem para com os outros e dos estímulos que recebem do meio social que as rodeia. Quer isto dizer, que Vygotsky considera que as crianças estão a desenvolver-se e a aprender desde o seu “primeiro dia de vida” (Vygotsky, 1991, p.57).

Associado aos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem e a relação, Vygotsky considera existir entre estes conceitos no processo de evolução da criança – a zona de desenvolvimento proximal, que se define como a distância entre o que a criança já é capaz de realizar autonomamente e aquilo que consegue realizar com o apoio de um adulto ou de uma criança mais competente.

Nesta linha de pensamento, o desenvolvimento humano é visto como uma pura progressão na construção do sujeito aliada a modificações/transformações que se vão desenvolvendo e regulando dentro da sua estrutura enquanto sujeito, e a aprendizagem é vista como um sistema de estrutura interna que torna o sujeito cada vez mais competente, mais eficiente, mais humano e mais igual a si próprio, podemos afirmar assim que, entre estes dois conceitos existe muito em comum (Tavares & Alarcão, 1999).

2.2 – Heterogeneidade

De acordo com Mc Clellan e Kinsey (1999), o conceito de heterogeneidade etária foi introduzido por Horace Mann, com o objetivo de exercer uma educação focada no planeamento baseado não só nas necessidades do grupo, mas de cada criança/aluno individualmente, praticando aquilo que se chama diferenciação pedagógica.

Os grupos heterogéneos em termos etários são grupos de crianças/alunos com diferentes idades, mas existem alguns autores como Katz e Chard (2009) que lhe chamam grupos mistos.

Por conseguinte, os grupos de idades mistas passaram a receber merecida relevância apenas em 1959, nas escolas infantis britânicas, com a publicação Goodlad and Anderson's (1987), *The Nongraded Elementary School*. A partir daí, este tipo de grupos despertou interesse a vários profissionais da educação por todo o mundo, tendo vários estudos revelado benefícios intrínsecos a esta composição etária dos grupos na educação (Mc Clellan & Kindsey, 1999).

Em Portugal, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e o Movimento da Escola Moderna (MEM), defendem este tipo de constituição dos grupos como vantajosa para o desenvolvimento das crianças/alunos.

Segundo as OCEPE (Decreto-Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro), a existência de grupos heterogéneos – “acentua a diversidade e enriquece as interações do grupo” (Silva et al., 2016, p.24) promovendo assim o desenvolvimento, aprendizagem e interações.

A composição etária do grupo pode depender de uma opção pedagógica, benefícios de um grupo com idades próximas ou diversas; das condições do jardim de infância, existência de uma ou duas salas; dos critérios de prioridade de admissão utilizados por cada instituição ou, ainda, das características demográficas, pequenas povoações ou população dispersa. Sabe-se, no entanto, que a interação entre crianças em momentos diferentes é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. Para isso, torna-se importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum. (Educação, 1997, p.35)

O MEM (Movimento da Escola Moderna) defende a constituição de grupos heterogéneos e refere que a criança/aluno nunca deve ser vista isoladamente, mas como parte integrante do grupo e construtora dos saberes com os outros.

Sérgio Niza, o precursor do MEM diz que

uma primeira condição em que se fundamenta a dinâmica social da atividade educativa no jardim de infância, no modelo curricular da Escola Moderna Portuguesa, é a da constituição dos grupos de crianças, não por níveis etários, mas, de forma vertical, integrando de preferência as várias idades para que se possa assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural”. (1998, p.146)

Machado (2013) refere que as turmas constituídas por diferentes anos de escolaridade são uma realidade característica das escolas de 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e Pré-Escolar em Portugal. O autor assegura também que a heterogeneidade das turmas é cada vez maior e que nas turmas do 1º CEB, por vezes são formadas por diferentes anos de escolaridade, habitualmente dois anos numa mesma turma.

De acordo com Machado (2013) e uma vez que “a constituição de uma turma é (...) um fator importante no processo de ensino-aprendizagem”, “este assunto já foi objeto de várias regulamentações” (p.13).

Ainda, segundo o mesmo autor, existe uma certa tendência de conceções negativas dos docentes que lecionam turmas com diferentes anos de escolaridade. “Esta tendência repercute-se nas perceções de dificuldade de trabalhar com diferentes níveis de ensino que acarreta um esforço redobrado de trabalho, quer na gestão e organização curricular, quer na própria ação pedagógica” (Machado, 2013: V).

Como expõe Katz (1990) os grupos heterogéneos são grupos em que as crianças/alunos apresentam pelo menos um ano de diferença entre si. Este termo serve para enfatizar a importância que detém o uso de práticas que beneficiem a interação e a cooperação entre crianças de várias idades. No entanto, de acordo com a mesma autora, o facto de as crianças/alunos pertencerem a um grupo heterogéneo, não as torna por si só potenciadoras de desenvolvimento.

Torna-se relevante referir que a criação de salas heterogéneas, em que as crianças se encontram em diferentes etapas de desenvolvimento e aprendizagem, apresentam os seus benefícios, conforme Rasmussen (2005) existe assim uma interação mais dinâmica entre os diferentes intervenientes.

Por conseguinte essa mesma dinâmica “vai fomentar a cooperação, pois as crianças mais novas procurarão a liderança, apoio e empatia nas mais velhas, e estas verão nas mais novas uma necessidade de orientação e ajuda” (Costa, 2015, p.24).

Pujulás, citado por Ribeiro (2006), refere que os grupos heterogéneos se ajustam mais à realidade social, uma vez que esta é, naturalmente, heterogénea, não escondendo as diferenças, possibilitando deste modo interações positivas entre as crianças/alunos e permitindo que as mesmas aprendam umas com as outras, construindo a sua própria aprendizagem.

Outro aspeto a considerar segundo Katz (1995;1998), é que os grupos de idades mistas, dão às crianças/alunos mais tímidos a possibilidade de se desenvolverem no plano social, isto é, de aprender a agir e comportar-se de uma forma mais confiante, face às crianças mais novas.

No entanto, segundo a mesma autora existem, evidências de potenciais benefícios tanto para crianças/alunos mais novas como para crianças mais velhas.

Nesta linha de pensamento, e de acordo com Katz (1995), num grupo misto, as crianças/alunos mais novas veem nas mais velhas alguém com capacidade para as ajudar, por sua vez, as mais velhas veem nas mais novas, alguém que precisa de ajuda. Deste modo, esta ajuda necessária acaba por ser dada pelas crianças/alunos mais velhas trabalhando assim, o par, em cooperação o que se torna bastante benéfico quer para o grupo, quer para o docente.

Assim sendo, e no que diz respeito concretamente ao par, a criança/aluno mais nova é ajudada e ainda recebe atenção individualizada, por sua vez, a criança mais velha, ajuda a

criança mais nova, revendo e consolidando ou reformulando os seus conhecimentos (Vala, 2008).

Deste modo, as crianças mais velhas ao cooperarem com as crianças mais novas, dão a conhecer modelos de comportamentos sociais positivos que as próprias crianças/alunos mais novas irão assumir futuramente, face a outras crianças, quando passarem a assumir o papel de crianças mais velhas do grupo (Katz, 1998).

Ainda a mesma autora, defende, que a nível intelectual, nas relações entre crianças num grupo heterogéneo, as crianças/alunos são capazes de ajustar a sua comunicação, ao nível do comprimento e complexidade das frases, à idade do ouvinte.

No entanto, e apesar de todas as vantagens que os grupos mistos possam trazer também existem alguns desafios, de modo que, as crianças mais novas podem tentar aproveitar-se das crianças mais velhas, para que as ajudem em várias tarefas que já são capazes de realizar e as crianças mais velhas podem tornar-se arrogantes ou “mandonas”, e as crianças mais novas sentirem-se intimidadas e oprimidas (Rasmussen, 2005; Teixeira et al., 2011).

Por conseguinte, para além de todas as vantagens que os grupos mistos possam trazer, como já foi referido anteriormente, o docente tem ainda, um papel importante quer enquanto mediador dessas interações, quer entre crianças de idades díspares, quer relativamente ao apoio a dar às crianças/alunos face a uma melhor compreensão das suas experiências. “(...) é necessária a presença ativa do docente, desafiando-as, sustentando, dando suporte, mediando social, pedagógica e psicologicamente as suas potencialidades” (Dias e Bhering, 2005, pp.37-38).

Desta opinião partilha também Afonso (2007) reforçando a ideia de que o docente deve ser capaz de promover momentos que:

Favoreçam a aprendizagem entre pares, pela troca de experiências pessoais e sociais diversas, cada um colocando ao serviço de todos as suas competências individuais. Um trabalho organizado, sem qualquer tipo de competição com regras negociadas, claras e simples que possam ser cumpridas e promovam atitudes e comportamentos democráticos... trabalhos de grupo para debater qualquer tipo de questões, procurar consensos, resolver problemas, fazer trabalhos de investigação, etc. (p.24)

Segundo Silva et al., (2016), o docente também deve promover momentos de brincadeira, uma vez que estes são momentos de excelência para o estabelecimento de

interações entre crianças, criando assim um ambiente educativo que dispõe de materiais diversificados que estimulem os seus interesses e curiosidade, bem como... oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar.

Pode-se assim concluir, que independentemente da faixa etária em que as crianças/alunos se encontrem numa sala de aula, ou seja, tanto as mais novas como as mais velhas do grupo/turma, a interação entre elas vai sempre promover o seu crescimento individual, principalmente no que diz respeito à autonomia, independência, entreaajuda e cooperação, quer em momentos de brincadeira livre quer em momentos de atividade mais estruturada.

2.3- Diferenciação Pedagógica

A Convenção sobre os Direitos das Crianças enuncia o direito destas à educação, sendo reconhecido pelos intervenientes que é papel do Estado “(...) assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades (...)” (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1989, p.20). É consagrado pela mesma convenção que o objetivo da educação assenta no desenvolvimento das competências das crianças, ao nível intelectual, físico, humano e social, tendo em conta as suas potencialidades e diferenças.

Nesta perspetiva, assume-se que não existe qualquer período da vida do ser humano em que a educação não seja crucial (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), sendo imprescindível olhar a criança desde o seu nascimento como um ser ativo e competente com direito à participação (Bastos & Veiga, 2016; Oliveira-Formosinho, 2013).

Atualmente tem-se observado uma maior preocupação em relação à diferenciação pedagógica, revelando que os docentes estão cada vez mais cientes de que não é possível considerar que todas as crianças/alunos de um grupo/turma são iguais. Irão sempre existir diferenças culturais, de interesses, experiências, aprendizagens e de nível de maturidade tanto emocional como social, tornando-se assim, tão importante que exista uma diferenciação ao nível das práticas pedagógicas.

O conceito de pedagogia diferenciada está relacionado com a necessidade de a escola fazer desenvolver competências semelhantes em alunos com características, necessidades e interesses diferentes (Perrenoud, 1995).

Diferenciar pedagogicamente implica que todos os alunos sejam vistos de formas diferentes, uma vez que todos somos diferentes. Cada aluno tem o seu próprio ritmo de aprendizagem, tem as suas áreas fortes e as suas necessidades. Cada aluno é diferente dos seus colegas de grupo/turma, por isso a diferenciação pedagógica é um direito a que o aluno deverá ter acesso (Niza, 2000).

De acordo com os termos de Meirieu, evocados por Perrenoud (2000) e referidos por Duarte (2004), o conceito de pedagogia diferenciada propõe a “(...) abertura do professor às necessidades e características diferentes das crianças/alunos e conseqüentemente da aplicação de variantes didáticas que melhor respondam a essa diversidade, superando assim procedimentos normalizados com que a rotina tradicional se pretende “ensinar todos como se fossem um só” (p.34).

Partindo do princípio que ensinar é a “ação especializada de promover intencionalmente a aprendizagem de alguma coisa ao outro” (Roldão, 2010, p.55), ensinar com diferenciação pedagógica assume-se assim como, um grande desafio para todos os docentes, uma vez que as realidades educativas são dinâmicas, com grande diversidade linguística, cultural e social e estão em constante mutação, bem como é inegável que a relação pedagógica que estabelecemos com cada criança/aluno é única e identitária e que essa relação condiciona todo o processo de ensino e aprendizagem do grupo e de cada criança/aluno.

Segundo Machado (2013), o conceito de diferenciação pedagógica surge “(...) quando o professor parte da análise diagnóstica das aprendizagens de cada criança/aluno e daquelas que são consideradas necessárias, e tenta fazer uma aproximação mais adequada das aprendizagens em cada caso” (p.23).

Assim sendo, Roldão (1999, p.53), afirma relativamente ao conceito de diferenciação pedagógica que o docente deve “(...) estabelecer diferentes vias, mas não pode se nunca estabelecer diferentes níveis de chegada por causa da condição de partida. Diferenciar também não equivale a hierarquizar metas para os alunos diferentes, mas antes testar, por todos os meios, os mais diversos, que todos cheguem a dominar o melhor possível, as competências e saberes de que todos precisam na vida pessoal e social”.

A heterogeneidade do grupo é assumida como pilar da diferenciação pedagógica. Assim sendo, esta é um modo de responder à heterogeneidade do grupo/turma, reorganizando sempre que necessária, a sua atuação (Sanches, 2001). Apesar de as crianças/alunos serem todas diferentes não quer dizer que cada uma tenha de aprender segundo uma metodologia

diferente, porque se assim fosse levaria a uma escola impossível de funcionar nas condições atuais. Significa, apenas, que se não proporcionarmos abordagens diferentes ao processo de aprendizagem estamos a criar desigualdade para muitos alunos (Heward, 2003, citado por Rodrigues, 2006, p.5).

Conforme Duarte (2001, p.49) citado por Perrenoud e Astolfo, o docente deve atuar como mediador entre a criança/aluno, os conhecimentos que este possui e o mundo. Assim sendo, o que lhe deve interessar cada vez mais é a análise das necessidades das crianças/alunos, o inventário das competências adquiridas e a adquirir, o aconselhamento individualizado das progressões, a avaliação formativa e a construção de dispositivos didáticos diversificados e flexíveis que promovam o desenvolvimento de cada criança com as suas diferenças.

Numa pedagogia diferenciada, existe uma base interativa entre professor/criança e criança/criança e a sua execução passa pela diferenciação de diversos mecanismos: dos processos de aprendizagens, dos conteúdos e dos produtos. A diferenciação destes três mecanismos, como argumenta Allan & Tomlinson, 2002, deve ser feita tendo em conta três características das crianças/alunos suscetíveis de contribuir para o processo de diferenciação pedagógica, destacando-se assim, a sua recetividade, interesses e perfis de aprendizagem.

A diferenciação dos processos, ou atividade, é a forma como o aluno compreende os factos, os conceitos, as generalizações e competências essenciais de qualquer disciplina. As atividades são centradas em objetivos de aprendizagem e se forem eficazes “envolvem os alunos na utilização de uma competência essencial para compreenderem uma ideia essencial” (Allan & Tomlinson, 2002, p.23).

A diferenciação de conteúdos tem como objetivo “ajustar o material ou informação ensinados aos alunos, a sua capacidade de leitura e compreensão” (Tomlinson, 2008, p.117). Fazem parte dos conteúdos quaisquer aspetos que o professor planifica para a aprendizagem e os mesmos relacionam factos, conceitos, generalizações ou princípios; atitudes e competências correspondentes a uma disciplina (Allan & Tomlinson, 2002). Deste modo, o docente pode utilizar algumas formas de acesso aos conteúdos recorrendo à diversidade de material.

A diferenciação dos produtos diz respeito aos instrumentos que a criança/aluno pode utilizar para demonstrar o que aprendeu e compreendeu. Tornando-se assim, este um momento de avaliação final onde os trabalhos apresentados são de naturezas diferentes. O

aluno pode envolver-se na avaliação do seu produto, o que lhe permite desenvolver e alargar os seus conhecimentos e reforçar a aprendizagem, através do envolvimento numa atividade de natureza cognitiva, crítica e criativa (Allan & Tomlinson, 2002).

No entanto, conforme Cadima (2006), o conceito de diferenciação pedagógica é mais do que uma técnica ou uma metodologia, trata-se de uma questão de atitude, de postura por parte do docente perante os diferentes alunos. Mais do que saber todas as metodologias e técnicas, o importante mesmo é que o docente seja suficientemente determinado para diferenciar face à realidade com que se depara na sala de aula.

Relevante será ainda referir que, de acordo com Sousa (2010) referido por Machado (2013), de uma forma mais ou menos consciente, esta diferenciação é praticada por diversos docentes, sem que se utilize a expressão “diferenciação”.

Neste sentido a aceitação da heterogeneidade numa sala de aula exige o desenvolvimento de uma pedagogia inclusiva que valorize o sentido social das aprendizagens, que permita gerir as diferenças de um grupo/turma através das capacidades que cada membro tem.

Contudo, baseado em Roldão (1999) referido por Machado (2013), para que exista inclusão, a diferenciação deve ser limitada no que diz respeito aos conteúdos e ampla no que diz respeito às atividades.

Assim sendo, Leavers (2004), referido por Gabriela Portugal (2010), afirma que “cabe ao adulto-docente identificar o potencial desenvolvimento educacional inerente às atividades, pensar e disponibilizar situações estimulantes, formulando “pontos de atenção” e atendendo ao bem-estar emocional e implicação das crianças/alunos” (p.41).

Conforme Cadima (1996), é assim necessário também criar um ambiente na sala de aula para que o docente partilhe o “poder” com os alunos e lhes dê um tempo para o desenvolvimento de trabalho autónomo, ou seja, dar-lhes uma oportunidade de serem responsáveis e gerirem as suas próprias aprendizagens. A disponibilização de materiais de trabalho diversificados é fundamental para permitir a diferenciação de atividades. Os alunos devem ter a possibilidade de conhecer os objetivos didáticos e identificar as aprendizagens fundamentais, de modo a planificarem o seu estudo, a avaliar os seus conhecimentos e a identificar as suas dificuldades.

Importa referir também, que no ensino em turmas com mais de um ano de escolaridade, é necessário adaptar o currículo às necessidades dos vários grupos de aprendizagem da própria turma.

Alonso (1998), entende o currículo como um projeto de cultura e de formação que fundamenta, articula e orienta tudo o que a escola oferece como necessário e imprescindível para a educação integral das crianças, tendo em conta a sua individualidade. A mesma autora considera que o currículo deverá ter uma abordagem integrada que atribui à criança um papel fundamental na construção e reconstrução ativa dos saberes, através do estabelecimento de sentido entre os seus saberes e o conhecimento escolar desejável. Partindo das suas vivências construir e reconstruir conhecimentos e voltar de novo à realidade constitui um ciclo fundamental para a aprendizagem significativa.

Thompon (1992), refere que o modo como os professores interpretam e implementam o currículo é significativamente influenciado pelos seus conhecimentos e pelas suas conceções.

Considera-se, assim, que os docentes podem ajustar o currículo para atingir os objetivos propostos para a sua turma. Ajustamento esse que deve basear-se no conhecimento que o professor possui dos alunos, dos seus pais e do seu comportamento na comunidade, bem como as necessidades da comunidade. Também é extremamente importante ter em consideração o que os alunos já conhecem, ou com o que eles estão familiarizados, e depois trabalha-se gradualmente para o que eles não conhecem. Assim sendo, a interpretação dos conceitos e conteúdos pelos alunos deve ser facilitada pelo professor.

A pedagogia diferenciada visa assim, promover o sucesso das escolas, das crianças, pela concretização de três grandes objetivos: melhorar a relação criança/aluno/docente, enriquecer a interação social e desenvolver a autonomia da criança/aluno, considerando as características individuais de cada uma, tirando delas o máximo partido. No fundo, visa o sucesso e eficácia da escola, através de organização de situações de aprendizagens e de avaliação adaptadas às necessidades e às dificuldades específicas das crianças/alunos segundo processos diversificados, permitindo-lhe tomar consciência das suas capacidades, desenvolver as suas competências, despertar o desejo de aprender e traçar o seu próprio percurso (Gaspar, 1999).

Perrenoud (1995) salienta que a pedagogia diferenciada não é uma prescrição, mas uma realidade quotidiana incontestável: em cada sala de aula, com cada docente não existem dois alunos que sejam tratados exatamente da mesma maneira.

Em suma, desenvolver uma prática pedagógica diferenciada, é assim, valorizar e respeitar as características individuais de cada um, é construir situações de aprendizagem a partir das diferenças, para que numa perspetiva de cooperação todas as crianças/alunos se desenvolvam e aprendam umas com as outras.

2.4 - Trabalho e Aprendizagem Cooperativa

A aprendizagem em grupo constitui uma metodologia muito antiga que surgiu em várias civilizações. A ideia de agrupar duas ou mais pessoas, permitindo que estas trabalhem para obter melhores aprendizagens, remonta aos séculos III e IV a.C. Já Sócrates, filósofo grego (470-390 a.C.) utilizava o método do discurso em pequenos grupos, envolvendo os seus discípulos no diálogo, como forma de transmissão dos seus conhecimentos.

No entanto, a aprendizagem cooperativa teve somente o seu desenvolvimento pleno em meados dos anos 70, nos Estados Unidos da América, em que vários investigadores (os irmãos Johnson, Robert Slavin, Spencer Kagan e Elisabeth Cohen) realizaram um trabalho mais sistemático, no que diz respeito à formação, desenvolvimento e avaliação de atividades em grupos, revelando a eficácia desta metodologia de aprendizagem (Feitas & Freitas, 2003).

Pode-se considerar que a base da aprendizagem cooperativa é “cooperar para aprender”, permitindo que em grupo os alunos aprendam melhor e mais, num ambiente de partilha de conhecimentos e entreajuda, no sentido de colmatarem, em conjunto, as falhas e as dificuldades na compreensão das matérias que estão a estudar.

Lopes, José e Silva, Helena (2008) refere Abrami et al., (1996) afirmam que:

A aprendizagem cooperativa é mais do que um simples trabalho de grupo. Quando as crianças trabalham em grupo de maneira tradicional é possível que interajam, enquanto em grupo cooperativo, as atividades propostas são concebidas de modo a que a participação de cada um seja necessária para realizar a tarefa pedida. (p.6)

Ainda segundo Lopes e Silva (2009) a aprendizagem cooperativa constitui-se como uma metodologia capaz de ultrapassar as barreiras da metodologia tradicional ao nível da

união entre os grupos e da partilha intra e intergrupos fundamental numa aprendizagem de qualidade.

De acordo com Freitas & Freitas (2003, p.37) as diferenças entre grupos de trabalho tradicional e de aprendizagem cooperativa são evidentes.

⇒ Nos grupos de aprendizagem cooperativa:

- Existe interdependência positiva;
- Responsabilidade individual;
- Heterogeneidade;
- Liderança partilhada;
- Responsabilidade mútua partilhada;
- Preocupação mútua com as aprendizagens;
- Ênfase na tarefa e também na sua manutenção;
- Ensino direto dos *skills* sociais;
- Papel do professor como orientador e supervisor;
- O grupo consciencializa-se do seu empenho.

⇒ Nos grupos de trabalho tradicional:

- Não existe independência;
- Ausência de responsabilidade individual;
- Homogeneidade;
- Líder responsável;
- Ausência de responsabilidade partilhada;
- Despreocupação com as aprendizagens dos outros;
- Ênfase do produto;
- Não se ensinam *skills* sociais;
- O professor ignora o funcionamento do grupo;

- O grupo não acompanha a sua produtividade.

Niza (1998) define a aprendizagem cooperativa como um conjunto de atos educativos em que os alunos trabalham juntos para atingirem um objetivo comum, considerando que esta forma de trabalhar tem-se revelado a melhor estrutura social para a aquisição de competências, contrariando assim a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola. Este autor refere ainda, que também no que diz respeito à aceitação das diferenças, as práticas educativas de aprendizagem educativa revelam, em comparação com as práticas competitivas ou individualistas, níveis superiores de aceitação e maior atração interpessoal com alunos de etnias diferentes, com deficiências ou de género diferente. O mesmo menciona estudos publicados por Johnson & Johnson (1978), onde se pode verificar um melhor relacionamento dos alunos com hábitos cooperantes, por oposição aos alunos competitivos e demonstraram que a utilização de técnicas de aprendizagem cooperativa proporcionam uma mais elevada aptidão para adotar pontos de vista cognitivos e emocionais, do que as experiências de aprendizagem competitiva e individualizada.

Por conseguinte, baseado em Lopes e Silva (2009) para que um trabalho em grupo seja verdadeiramente cooperativo, é fundamental que se enumerem cinco elementos básicos que ajudam a estruturar a aprendizagem cooperativa: interdependência positiva; interação face a face, avaliação individual/responsabilização pessoal pela aprendizagem; uso apropriado de competências interpessoais; avaliação do processo de trabalho de grupo. Estes cinco elementos básicos de aprendizagem cooperativa permitem assim distinguir as atividades cooperativas das atividades tradicionais de trabalho em grupo.

A interdependência positiva caracteriza-se pelo sentimento que cada elemento de um grupo de trabalho deve sentir de que a sua atuação não é só útil para si próprio, mas fundamentalmente para o grupo, ou seja, esta é o que permite que os diferentes membros do grupo trabalhem ativamente em conjunto, mas para que tal aconteça é necessário que as crianças/alunos comecem a ter a necessidade de trabalhar com os outros, agindo assim de uma forma interdependente.

Todos os membros do grupo devem ter tarefas destinadas e serem responsáveis por elas, percebendo que o fracasso de cada elemento também é o seu (Freitas & Freitas, 2003; Fontes & Freixo, 2004; Lopes & Silva, 2009).

A interação face a face é considerada como o elemento mais importante da aprendizagem cooperativa. Como expõe Johnson & Johnson (1986), a interação face a face ocorre quando os indivíduos de um grupo se encorajam e facilitam os esforços de cada um para realizar as tarefas de forma a alcançarem os objetivos comuns.

Como afirma Freitas & Freitas, 2003; Fonte & Freixo, 2004; Lopes & Silva, 2009, a interação face a face, caracteriza-se tendo em conta os seguintes objetivos:

- Permitir que cada membro do grupo possa ajudar efetiva e eficazmente os restantes membros;
- Facilitar o intercâmbio de recursos e facilitar o processamento de informação;
- Proporcionar a cada membro um feedback que permita o progresso do grupo e a nível individual;
- Permitir a reflexão que conduza aos mais elevados raciocínios e capacidades de decisão;
- Defender e exigir o esforço de todos os membros com finalidade de atingir os objetivos comuns;
- Criar um bom clima que contribua para que não haja um nível de stress e de ansiedade elevados, mas antes uma motivação e autoestima elevadas.

No processo de cooperação, a avaliação individual/responsabilização pessoal pela aprendizagem caracteriza-se pela responsabilidade individual de cada elemento e pelas aprendizagens definidas para esse grupo; deste modo torna-se necessário que cada elemento seja avaliado e que o grupo saiba que a sua avaliação é o resultado das avaliações individuais de cada elemento, originando, deste modo, que os próprios elementos do grupo procurem que todos realizem bem as suas tarefas em prol deste. Para que se trabalhe com eficiência em grupo é necessário que se utilizem adequadamente competências interpessoais e de pequeno grupo, logo será necessário que a maioria das crianças aprenda antes de iniciarem o respetivo trabalho.

Pujulás (2008) destaca como competências sociais:

- Saber esperar pela sua vez;
- Não levantar demasiado o tom de voz;

- Pedir ajuda sempre que necessita;
- Ajudar os colegas de equipa sempre que solicitado;
- Encorajar os companheiros de grupo;
- Argumentar o seu ponto de vista, sem imposições;
- Aceitar os argumentos e as propostas dos colegas de grupo, quando estes são melhores;
- Aceitar as decisões tomadas pelo grupo, relativamente ao funcionamento desta;
- Repartir os papéis e cada um aceitar o papel que lhe cabe desempenhar no grupo;
- Repartir as tarefas e cada um aceitar a tarefa que lhe cabe realizar, segundo a decisão tomada por todo o grupo.

Johnson, Holubec e Roy (1984) citados por Freitas & Freitas (2003), argumentam que a aprendizagem destas competências sociais implica a criação de um ambiente que promova a cooperação com a realização de aprendizagem com os pares, sendo que estas competências devem ser vividas e experimentadas o mais cedo possível.

Para finalizar, a avaliação do processo de trabalho de grupo consiste, como o próprio nome indica numa permanente e constante avaliação sobre o trabalho e sobre os objetivos entretanto alcançados. Cabe assim ao docente dar tempo suficiente às crianças/alunos para analisarem o funcionamento do grupo e realizarem a sua avaliação (Freitas & Freitas, 2003; Fontes e Freixo, 2004).

É de salientar que estes cinco elementos básicos da aprendizagem cooperativa não atuam isoladamente e são interdependentes uns dos outros; compreender a importância e o significado destes, permite aos docentes utilizar de uma forma mais adequada a aprendizagem cooperativa.

Nesta linha de pensamento, e segundo Pujulás (2009), citando Johnson & Johnson e Holubec (1999), aprendizagem cooperativa é um método que consiste na utilização de pequenos grupos, em que os alunos trabalham em conjunto, com a finalidade de maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos restantes colegas de grupo, ou seja, todos beneficiam de

forma mútua. Os mesmos autores referem que uma das características essenciais destes grupos de cooperação é sem dúvida a heterogeneidade, no que diz respeito ao aproveitamento escolar, ao género, à idade, classe social, raça entre outras características da turma.

Como referido anteriormente, a diversidade dos elementos que integram o grupo é uma das premissas para a promoção da aprendizagem cooperativa, considera-se, por isso, que este tem que ser suficientemente heterogéneo para que se estabeleça interações entre indivíduos com interesses, vivências e capacidades diferentes, mas suficientemente pequeno para que estes possam ser avaliados pelo seu respetivo trabalho. A heterogeneidade dos grupos constitui deste modo uma fonte de conhecimentos e um estímulo para a aprendizagem, uma vez que os seus elementos apresentam variadas competências, interesses, aptidões e diferentes níveis sociais. Afirma Johnson & Johnson (1999), que esta diversidade permite aos elementos do grupo discutirem os diferentes pontos de vista e os diversos métodos possíveis de resolução de problemas, estimulando assim a criatividade e o desenvolvimento cognitivo e social.

Para além de a heterogeneidade ser uma condição essencial para a formação dos grupos de trabalho cooperativo, Pujulás (2009) considera que em determinados momentos, por um tempo limitado e com uma finalidade muito concreta, pode ser oportuno e conveniente que os alunos trabalhem em equipas de composição mais homogénea. Neste caso concreto, os grupos podem deste modo realizar as tarefas de forma mais autónoma e ajustada ao seu nível de competências, permitindo ao docente dar um apoio mais personalizado ao grupo de crianças/alunos que manifeste mais dificuldades na compreensão de uma dada matéria. Para o mesmo autor, o trabalho em grupos homogéneos constitui de forma esporádica um bom complemento ou trabalho em grupos de composição heterogénea.

Relevante será ainda referir que Freitas & Freitas (2003) apresentam várias sugestões que poderão ser usadas de forma integrada no contexto de aprendizagem cooperativa. Antes de mais é necessário desenvolver-se um espírito de grupo, um sentimento de pertença e de identidade de turma valorizando as diferenças individuais existentes. Para tal, torna-se necessário que o docente sugira a realização de trabalhos de grupo que tenham como característica o de contribuírem para algo comum a todos os grupos da turma, para que este trabalho contribua para evitar o surgir da competição negativa entre grupos.

Freitas & Freitas (2003), identifica cinco finalidades que a construção do espírito de turma pode assumir: o conhecimento mútuo, a construção de identidade da turma, a valorização das diferenças individuais, o suporte mútuo e a construção de sinergias.

Numa situação de aprendizagem cooperativa, a relação estabelecida entre o docente e o aluno torna-se crucial uma vez que o poder e o conhecimento são partilhados por todo o grupo/turma, implicando deste modo, uma mudança no tipo de interação que o professor estabelece com os alunos (Bessa & Fontaine, 2002; Tomé et al., 2005; Valadares & Moreira, 2009).

O papel do docente é muito importante em qualquer uma das fases de implementação da aprendizagem cooperativa, exigindo um grande esforço e preparação por parte deste.

Segundo Biain et al., (1999), as funções básicas que devem ser desempenhadas pelo professor num ambiente educativo para além de mediador, são de observador e de facilitador.

Autores como Valadares e Moreira (2009), consideram que o docente deve educar as suas crianças/ alunos no sentido de lhes inculcar reflexão crítica através da discussão e crítica do seu trabalho no seio do grupo e, posteriormente, a nível do grupo/turma. Por sua vez Freitas & Freitas (2003), referem como principal papel do professor no processo de aprendizagem cooperativa, o de ajudar os alunos a resolverem tensões que possam surgir no grupo e, sobretudo ajudar a preveni-las através do treino de competências interpessoais e grupais.

De acordo com Valadares e Moreira (2009), "... quanto melhor o professor desempenhar o seu papel, mais os alunos se irão tornando autónomos, responsáveis e capazes de se auto-organizarem..." (p.109).

Garante Freitas & Freitas (2003), que a utilização da aprendizagem cooperativa pode generalizar-se nos seguintes resultados:

- Melhoria dos resultados escolares;
- Melhoria das relações interpessoais;
- Melhoria da autoestima;
- Melhoria das competências da autoestima;
- Melhoria das competências no pensamento crítico;
- Maior capacidade em aceitar as perspetivas dos outros;
- Maior motivação intrínseca;
- Aquisição de competências necessárias para trabalhar com os outros.

No entanto, há autores que identificam alguns inconvenientes desta metodologia, Lopes e Silva (2009), asseguram que os alunos podem valorizar mais o processo ou os procedimentos do que propriamente a aprendizagem, dando mais primazia às relações interpessoais. Por outro lado, alguns alunos podem tornar-se mais dependentes do “perito” do grupo e outros aprendem a “andar à pala dos outros”, tornando assim a aprendizagem passiva.

Capítulo III– Estudo Empírico

3.1 Identificação da Problemática

Para um melhor entendimento e atendimento do desenvolvimento da criança/aluno é necessária uma reflexão que conduzirá à reorganização das práticas educativas. É preciso investigar para melhorar a prática, daí que o papel do docente investigador tenha ganho ênfase para os profissionais de educação. Entende-se assim como professor investigador aquele que está em constante pesquisa, dá vida ao seu currículo, procura novos conhecimentos, se preocupa com o sucesso e insucesso das suas crianças/alunos e procura combater esses resultados, pode-se mesmo dizer que é aquele que faz uma investigação diária sobre a sua própria prática.

Bogdan & Biklen (1994, p.286) referem que:

(...) Os professores, ao agirem como investigadores, não só desempenham os seus deveres, mas também se observam a si próprios, dão um passo atrás e distanciam-se dos conflitos imediatos, tornam-se capazes de ganhar uma visão mais ampla do que se está a passar.

Em educação existe uma relação entre a prática/ação e a investigação/reflexão, na medida em que a primeira põe em evidência problemas, questões, incertezas, sobre as quais é necessário refletir/investigar adquirindo-se assim conhecimento.

Fortin, citado por Pinto (2016, p.34), salienta que:

qualquer investigação tem um ponto de partida, uma situação considerada como problemática, isto é, que causa um mal-estar, uma irritação, uma inquietação e que, por consequência, exige uma explicação, ou pelo menos uma melhor compreensão do fenómeno observado.

Como já foi mencionado anteriormente, a identificação da problemática desta investigação em concreto, surgiu durante a intervenção em contexto de estágio em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, onde pude observar e intervir nas práticas de ensino-aprendizagem dinamizadas, tanto pela educadora cooperante como pelo professor cooperante.

Deste modo, pode-se mesmo dizer que a problemática surgiu de um contexto natural onde as interações entre crianças/alunos são constantes e ao ser confrontada com grupos heterogéneos a nível de idades, desenvolvimento e interesses, fez com que desencadeasse uma

série de incertezas, de como futuramente enquanto profissional de educação, iria utilizar a diferenciação pedagógica numa sala de aula, acrescentando ainda o meu interesse e curiosidade sobre de que forma as interações entre as crianças/alunos de diferentes idades podem contribuir para o desenvolvimento/aprendizagem das mesmas e toda a envolvimento dos contextos educativos despertou-me interesse e vontade de investigar e aprender mais.

Este estudo visa então, *compreender e identificar como a cooperação contribui para o sucesso da aprendizagem em grupos heterogêneos em sala de aula de Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino do Ensino Básico*, partindo de três questões norteadoras:

1. Que estratégias pedagógicas se revelam potenciadoras das aprendizagens entre estas crianças de diferentes idades e níveis de escolaridade?
2. De que modo a cooperação entre crianças de diferentes idades e níveis de escolaridade contribui para o progresso da aprendizagem?
3. Como se processa a gestão do currículo na turma alvo do 1º Ciclo do Ensino Básico?

Importa referir que para a identificação da problemática, em muito contribuiu também a investigação teórica que fui efetuando, e que depois de várias reflexões acerca do que fui lendo, considero que esta problemática é transversal em todos os contextos educativos, assim como, mesmo nos grupos/turmas em que as crianças/alunos se encontram na mesma faixa etária (grupos/turmas homogêneos), sendo sempre necessário utilizar uma pedagogia diferenciada, na medida em que todas as crianças/alunos apresentam diferenças entre si. Cada criança/aluno é única e ninguém deve ser excluído ou ver recusado a sua oportunidade de participação e, conseqüentemente, a sua evolução devido às suas diferenças, sejam elas de que natureza forem.

Desta forma, considero esta problemática a investigar muito importante para a minha formação enquanto futura profissional da educação, na medida em que é uma temática que está diretamente ligada à prática pedagógica.

3.2 - Objetivos da Investigação

Partindo da problemática, foram definidos todo um conjunto de objetivos que, não só norteiam o estudo, como o trabalho desenvolvido e, ainda servem de enquadramento às questões desenvolvidas para a entrevista.

De acordo com Fortin (2000, p.99),

O objetivo do estudo num projeto de investigação enuncia de forma precisa o que o investigador tem intenção de fazer para obter respostas às suas questões da investigação.

Assim, foram definidos os seguintes objetivos:

1. Compreender como é que a interação entre crianças de diferentes idades contribui para o desenvolvimento/aprendizagem das mesmas;
2. Potenciar experiências abrangentes de aprendizagem para grupos heterogéneos de acordo com a individualidade de cada criança;
3. Conhecer a perspetiva dos docentes sobre grupos heterogéneos, bem como vantagens e desafios que o trabalho com este tipo de grupo lhes traz;
4. Conhecer estratégias para a criação de situações de aprendizagem específicas para cada faixa etária.

Com estes objetivos, considero que futuramente enquanto docente se tornará mais facilitador potencializar as aprendizagens das crianças/alunos num grupo/turma heterogéneo a nível etário e garantir uma prática consistente de valorização e promoção das aprendizagens, através de uma variedade de experiências, tendo em vista a individualidade da criança/aluno.

3.3 - Métodos e Procedimentos

A investigação científica dependendo da natureza do conhecimento: como o mundo é compreendido e o propósito da investigação, a forma como são recolhidos e tratados os dados, bem como o tipo de generalização derivada desses dados, pode ser abordada qualitativamente ou quantitativamente e ambas são desenvolvidas nas ciências sociais (Mc Millan & Schumacher, 1989).

De acordo com o problema e os objetivos enunciados, o presente estudo de investigação é de natureza qualitativa e exploratória, com recurso ao inquérito por entrevista,

de forma a extrair informação e compreender e interpretar os fenômenos que advêm dessa informação.

A essência deste estudo levou-me a enquadrá-lo no âmbito dos paradigmas de investigação de natureza qualitativa, uma vez que esta metodologia se preocupa com a compreensão e interpretação sobre como o tema se manifesta e acontece (Campos, 2000).

O paradigma interpretativo conduz a uma descrição e compreensão de uma dada situação, com a finalidade que visa modificar e melhorar a ação educativa.

Segundo Walsh, Tobin e Grave (2002), o desenvolvimento de uma investigação interpretativa, divide-se em três processos: o trabalho de campo que consiste na recolha de informação através da observação, da entrevista e da análise documental; a interpretação que ocorre enquanto o trabalho de campo está a decorrer e a avaliação dos resultados da investigação.

Pode-se assim considerar que a utilização deste tipo de investigação é uma mais valia em estudos, como o que é apresentado ao longo deste relatório, na medida em que,

uma investigação interpretativa ocupa um lugar de destaque na investigação em educação de infância. Na relação negociada e colaborativa entre o investigador e o sujeito da investigação, ela tem potencial para dar voz e visibilidade a esses dois grupos, crianças e profissionais de educação, que historicamente têm sido silenciados e isolados (Walsh, Tobin & Grave, 2002, p.1058).

Frederick Erickson (citado por Freixo, 2011) qualifica as investigações, que tomam em consideração a dimensão na delimitação do objeto do estudo e nas opções metodológicas, como “interpretativas” uma vez que é o produto de um processo de interpretação que desempenha um papel chave na vida social.

A investigação qualitativa insere-se no paradigma interpretativo. Como expõe Gonçalves (2010, p.52), a metodologia qualitativa engloba,

(...) as diferentes formas mediante as quais os investigadores qualitativos obtêm a informação que procuram nos seus estudos e (...) fundamenta [se] na capacidade de reflexão e interpretação, na intuição, no rigor e na constante abertura à experiência.

É um tipo de investigação que é utilizada por uma grande variedade de autores, uma vez que “os investigadores qualitativos estudam os fenômenos nos seus contextos naturais [...] A investigação qualitativa é, portanto, considerada um campo interdisciplinar e

transdisciplinar que atravessa as ciências físicas e humanas” (Nelson et al., 1992 citado por Aires, 2011, p.13).

De acordo com Denzin e Lincoln (1994 citado por Aires, 2012, p.14), “a investigação qualitativa é uma perspectiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise”.

Bogden & Biklen (1994), salientam que a investigação qualitativa em educação assume diversas formas, sendo conduzida em múltiplos contextos e atribuem cinco características à investigação qualitativa, que são elas:

1. Na investigação qualitativa fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores preocupam-se com o contexto e defendem que as ações se percebem melhor quando são observadas no ambiente natural da sua população, pois “para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o seu significado” (p.48).
2. A investigação qualitativa é descritiva. Os investigadores qualitativos recolhem os dados sob a forma de palavras ou imagens. Estes são tratados de forma minuciosa e na totalidade porque qualquer dado por mais insignificante que seja pode ser uma grande importância para a compreensão do objeto de estudo. “A palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registo de dados como para a disseminação dos resultados [...] Nada é considerado como um dado adquirido e nada escapa à avaliação” (p.49).
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. É mais importante perceber o “como” do que o “porquê”. “As estratégias qualitativas patentearam o modo como as expectativas se traduzem nas atividades, procedimentos e interações diárias” (p.49).
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Parte-se do empírico para a formulação de teorias, ou seja, depois de várias informações recolhidas, estas são interrelacionadas e formula-se assim a teoria fundamentada. “Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes. O processo de análise de dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo” (p.50).

5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. O investigador tenta perceber qual o significado que as pessoas dão às suas vidas relativamente ao tema em estudo (perspetivas participantes), percebendo deste modo a dinâmica interna daquela situação que muitas vezes é invisível ao observador exterior. “Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o modo social em que vivem” (p.51) promovendo assim, o “diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos” (p.51).

Importa referir que a abordagem qualitativa é segundo Alves e Azevedo (2010, p.24 e 25) “[...] aquela em que melhor se compreendem os fenómenos educacionais, apreendendo-os na sua complexidade e dinâmica”, de modo a que seja possível introduzir melhorias.

3.4 – Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

As técnicas e instrumentos de recolha de dados são elementos essenciais numa investigação, pois na maior parte dos casos é responsável pelo seu êxito. Como tal, as técnicas são conjuntos de procedimentos bem definidos e estruturados com o intuito de produzir os resultados e tratamento da informação requerida pela pesquisa.

De acordo com a perspetiva de Gonçalves (2010, p.50), “(...) a abordagem qualitativa oferece um conjunto variado de técnicas que devem ser escolhidas de acordo com o objeto de investigação, os seus objetivos, as condições que decorre e os próprios interesses e experiência do investigador”.

Segundo Aires (2011, p.24),

a seleção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo (...) As técnicas de recolha de informação predominantemente utilizadas na metodologia qualitativa agrupam-se em dois grandes blocos; técnicas diretas ou interativas e técnicas indiretas ou não interativas.

Nesta investigação, a recolha de dados baseou-se essencialmente na observação e na entrevista.

Quivy & Campenhoudt (2003), afirmam que a observação engloba o conjunto das operações através das quais o modelo de análise (constituído por hipóteses e por conceitos) é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis. Os mesmos autores distinguem dois tipos de observação, a observação direta e a observação indireta. A primeira “é aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados. Apela diretamente ao seu sentido de observação” (p.155). Enquanto a observação indireta, “o investigador dirige-se ao sujeito para obter a informação procurada. Ao responder às perguntas, o sujeito intervém na produção da informação. Estas não é recolhida diretamente, sendo, portanto, menos objetiva” (p.164).

Neste sentido, neste trabalho procedo à investigação indireta, na medida em que “o investigador se dirige ao sujeito para obter a informação procurada” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.164), através da realização da entrevista.

Optei pela realização desta como principal meio de recolha de informação por seu um método especialmente adequado para “a análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc” (Quivy & Compenhoudt, 1998, p.193).

Assim, e partindo do pressuposto que os diferentes participantes vivenciam as situações sob diferentes perspetivas, tem-se a convicção que poderá “emergir um quadro razoavelmente representativo da ocorrência ou ausência de um determinado fenómeno e desse modo propiciar uma base para a interpretação do mesmo” (Tuckman, 2012, p.690).

Dentro das modalidades possíveis para a entrevista, optei pela de carácter semiestruturado, uma vez que as questões derivam de um plano prévio, que segue numa ordem, o essencial que se pretende obter, embora na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado.

Olabuénaga (1996), refere que as entrevistas semiestruturadas equivalem a um diálogo. No entanto uma entrevista em profundidade desenvolve-se sempre com o controlo e a orientação do entrevistador, embora isto não implique uma rigidez no desenvolvimento do diálogo – entrevista. De acordo com o mesmo autor, este tipo de entrevista não pode prescindir de um guião orientador, pois corre-se o risco de perder todo o significado que se procura e não chegar a parte nenhuma.

Assim, foi elaborada uma lista de questões ordenadas e redigidas, da mesma forma, para todos os entrevistados, sendo o resultado esperado da sua parte, respostas livres e abertas.

Segundo Bogdan & Biklen (1994, p.135), “as entrevistas semiestruturadas têm a vantagem de se ficar com a certeza de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos”.

Deste modo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas a cinco profissionais de educação, dois educadores e três professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, com o intuito de conhecer o trabalho educativo que ambos têm desenvolvido com os seus educandos.

Assim, ao iniciar a entrevista, dei a conhecer aos entrevistados alguns pontos prévios:

1. Especificar o âmbito do trabalho (exemplo: tema da investigação, trabalho de licenciatura, mestrado, doutoramento ou outro);
2. Apresentar os objetivos da entrevista:
 - Informar acerca dos resultados e explicar a natureza confidencial e anónima da entrevista;
 - Recolha, tratamento e divulgação das informações. Se assim o desejar, o entrevistado poderá ter acesso à informação final;
 - Solicitar a autorização para realizar a gravação da entrevista; realçar a importância da gravação devido à necessidade de transcrever e analisar posteriormente a informação obtida;
 - Antes de iniciar a entrevista, salientar ao entrevistado a possibilidade de colocar dúvidas sempre que não entender bem as questões efetuadas.

Por fim, no final da entrevista:

1. Reforçar a possibilidade de o entrevistado acrescentar informações relevantes que não tenha mencionado durante a sua realização;
2. Verificar a disponibilidade do entrevistado para ler posteriormente a transcrição da informação recolhida com o objetivo de emitir um parecer sobre a adequação das opiniões que forneceu, corrigir eventuais erros e/ou mal entendidos nas respostas dadas.

Posto isto, a entrevista iniciou-se com a recolha de informações acerca dos entrevistados, nomeadamente, a identificação pessoal, a formação académica e a sua situação e percurso profissional.

As questões realizadas foram as seguintes:

- 1- Como utiliza a diferenciação pedagógica numa sala de aula com diferentes idades?
- 2- Que estratégias pedagógicas se revelam potenciadoras das aprendizagens entre crianças de diferentes idades e níveis de escolaridade?
- 3- De que forma as interações entre crianças de diferentes idades e níveis de escolaridade podem contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem?
- 4- Como o trabalho colaborativo pode promover a aprendizagem significativa?
- 5- Quais as estratégias que utiliza na gestão do currículo na turma alvo do 1º Ciclo do Ensino Básico?

Importa ainda referir que para a realização das entrevistas me desloquei a uma escola do 1º Ciclo do Ensino Básico (ensino público) situada no concelho de Peniche assim como a uma escola de Educação Pré-escolar (ensino particular), as restantes escolas (ensino particular) situam-se na área da grande Lisboa, onde realizei os meus estágios.

3.5 - Técnicas e Instrumentos de Análise de Dados

Para analisar os dados recolhidos foi efetuada uma análise das cinco entrevistas, através da análise de conteúdo.

“O termo “dados” refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise” (Bogdan & Biklen, 1994, p.149).

A análise de dados foi realizada através da análise de conteúdo, construindo categorias abertas com base na análise das entrevistas realizadas.

Segundo a perspetiva de Bardin (1997), a análise de conteúdo é um método empírico, um conjunto de instrumentos de cunho metodológicos. Deste modo, a análise de conteúdo pode ser utilizada como forma de analisar uma entrevista.

Como menciona Quivy & Compenhoudt (1998, p.224 e 225), a análise de conteúdo na investigação social “oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade, e de complexidade, como, por exemplo, os relatórios de entrevistas”.

Assim sendo, através da análise das entrevistas efetuadas, foi possível dar resposta aos objetivos definidos para a investigação.

Bardin (1977) refere ainda a análise categorial, um instrumento utilizado quando se faz análise de conteúdo e que funciona por operações de divisão do texto em unidades, em categorias.

Optei por definir, neste relatório, como categoria de análise, o guião definido para a entrevista e a partir daí foram realizadas as análises.

Capítulo IV– Apresentação, análise e discussão dos resultados

4.1 – Análise dos Discursos

Primeiramente e de forma estruturada, são apresentadas as entrevistas dos cinco sujeitos, educadores e professores de 1º Ciclo.

De seguida, procurei selecionar excertos do texto de cada entrevista que pareciam conduzir ao essencial das questões. Para isso, realizei várias leituras de cada discurso até estar enquadrada com o seu contexto.

Posteriormente, é elaborada uma tabela onde é colocada numa coluna as questões da entrevista e noutra as evidências, onde, depois de manter um olhar atento e cuidado das respostas a cada questão, retirei o que considere mais significativo.

Por fim, é feita uma breve análise de cada uma das entrevistas.

Discurso I – Educador

1- Como utiliza a diferenciação pedagógica numa sala de aula com diferentes idades?

Eu utilizo a diferenciação pedagógica na sala, **respeitando a idade de cada criança, o seu desenvolvimento e dando oportunidades diferentes mediante as suas capacidades.**

2- Que estratégias pedagógicas se revelam potenciadoras das aprendizagens entre crianças de diferentes idades e níveis de escolaridade?

As estratégias pedagógicas que se revelam potenciadoras para as aprendizagens dependem das características de cada criança, **respeitando também aqui as diferentes idades e levando a que cada criança se sinta à vontade para se desenvolver por ela própria**, claro com uma ajuda da parte do educador. **O educador está sempre como moderador na sua aprendizagem, mas deixando sempre que ela se desenvolva mediante**

as suas capacidades, nunca forçando nada. **A criança aprende por si própria**, claro que com a ajuda do educador que por perto fará de mediador e lhe dará pistas, oportunidades e mostrando também trabalhos ou jogos ou técnicas pedagógicas que a ajudam a desenvolver-se.

3- De que forma as interações entre crianças de diferentes idades e níveis de escolaridade podem contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem?

Um grupo heterogéneo é muito importante na medida em que na socialização entre as diferentes idades as crianças fazem uma aprendizagem muito significativa, ou seja, **uma criança mais nova interagindo com uma criança mais velha aprende muito as técnicas e autonomia** e outras coisas no seu dia a dia, da mesma maneira que **uma criança mais velha também aprende a respeitar uma criança mais pequena, interagindo com ela, respeitando o seu espaço**, ou seja, eu acho que é uma mais valia, as crianças estando num grupo heterogéneo é **uma mais valia para que elas se desenvolvam harmoniosamente e fazendo grandes aprendizagens** entre elas, no respeito mútuo é normal que por vezes seja necessário também a interação do educador mas é muito importante esta reflexão das idades de um grupo heterogéneo.

4- Como o trabalho colaborativo pode promover a aprendizagem significativa?

O trabalho colaborativo pode promover a aprendizagem significativa no sentido em que, vendo a criança aprender, ou seja, **uma criança vê a outra criança a fazer e aprende a fazer também por imitação** e isto é muito importante, até porque **uma criança mais pequena ou uma criança com menos capacidades de aprendizagem vê outra criança a fazer aprende mais facilmente do que quando um professor está a dirigir** algo, ou seja, é muito mais enriquecedor ou promove uma potencial aprendizagem quando a criança vê outra criança fazer e quer fazer igual, ou seja, por imitação e isto é muito muito importante.

Quadro 1 – Discurso I

<u>Questões</u>	<u>Evidências</u>
1. Como utiliza a diferenciação pedagógica numa sala de aula com diferentes idades?	“respeitando a idade de cada criança, o seu desenvolvimento e dando oportunidades diferentes mediante as suas capacidades”.
2. Que estratégias pedagógicas se revelam potenciadoras das aprendizagens entre crianças de diferentes idades e níveis de escolaridade?	“respeitando também aqui as diferentes idades e levando a que cada criança se sinta à vontade para se desenvolver por ela própria claro com uma ajuda da parte do educador. O educador está sempre como moderador na sua aprendizagem, mas deixando sempre com que ela se desenvolva mediante as suas capacidades”; “a criança aprende por si própria”.
3- De que forma as interações entre crianças de diferentes idades e níveis de escolaridade podem contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem?	“uma criança mais nova interagindo com uma criança mais velha aprende muito as técnicas e autonomia”; “uma criança mais velha também aprende a respeitar uma criança mais pequena, interagindo com ela, respeitando o seu espaço”; “é uma mais valia para que elas se desenvolvam harmoniosamente e fazendo grandes aprendizagens”.
4- Como o trabalho colaborativo pode promover a aprendizagem significativa?	“vê a outra criança a fazer e aprende a fazer também por imitação”; “uma criança mais pequena ou uma criança com menos capacidades de aprendizagem viu outra criança a fazer aprende mais facilmente do que quando um professor está a dirigir”.

Análise

O sujeito afirma que utiliza a diferenciação pedagógica numa sala de aula com diferentes idades dando oportunidades diferentes consoante a idade e o desenvolvimento da criança.

Utiliza como estratégias que cada criança se desenvolva por ela própria, mediante as suas capacidades, funcionando o educador como moderador da aprendizagem.

Assume que as interações entre crianças de diferentes idades é uma mais valia para que estas se desenvolvam harmoniosamente e fazendo grandes aprendizagens.

Realça que a criança mais nova aprende muito as técnicas e a autonomia com a mais velha, ou seja, aprende por imitação. Por sua vez, a criança mais velha, aprende a respeitar a mais nova.

Discurso II - Educador

1- Como utiliza a diferenciação pedagógica numa sala de aula com diferentes idades?

Tendo em conta que não há nenhuma criança igual a outra, não faria sentido falar-se em grupos homogêneos, pois mesmo em grupos com idades semelhantes, as crianças têm as suas características e necessidades individuais.

Em primeiro lugar **temos de ter um conhecimento profundo de cada uma das crianças do grupo, as suas características pessoais e coletivas, os seus pontos fortes e menos conseguidos, e assim tentar ajustar a prática de ensino ao grupo que se nos apresenta.** No fundo prende-se com uma gestão curricular que tenha presente que **as crianças não aprendem todas da mesma forma, cada uma tem necessidades de aprendizagens diferentes.**

2- Que estratégias pedagógicas se revelam potenciadoras das aprendizagens entre crianças de diferentes idades e níveis de escolaridade?

Em primeiro lugar, **é de extrema importância que a criança se sinta motivada e isso só se consegue indo ao encontro dos interesses de cada uma.**

Depois **valorizar pequenos progressos, de modo a que a criança sinta confiança para continuar e superar etapas futuras, o reforço positivo é crucial.** Por exemplo, tenho por hábito dizer muitas vezes: “Parabéns” pelo teu trabalho. Esta expressão é sentida com muito orgulho por parte delas.

3- *De que forma as interações entre crianças de diferentes idades e níveis de escolaridade podem contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem?*

As interações contribuem primeiramente **pelo fator da socialização, as experiências das outras crianças, os conhecimentos e capacidades de cada uma. As crianças mais novas beneficiam, pois, são encorajadas e confrontadas pelas mais velhas.** É incrível a forma como as crianças mais velhas cuidam das mais novas, demonstrando muito carinho e preocupação. **Ao participarem em atividades com crianças mais velhas, também acabam por alargar o seu leque de interesses e ideias.** As ideias de uns influenciam as dos outros. E as crianças mais velhas sentem-se bem ao interagir com as mais novas pois através da entreaajuda reforçam a sua autoestima por terem ajudado os outros.

4- *Como o trabalho colaborativo pode promover a aprendizagem significativa?*

Pela partilha dos conhecimentos individuais e coletivos. Esta troca de ideias promove competências a vários níveis. **O trabalho cooperativo é enriquecedor pelas diferentes perspetivas e experiências com que cada uma das crianças contribui para o mesmo fim.** Prende-se com a construção de algo que somente pode ser alcançado com a contribuição de todos os envolvidos.

Quadro 2 – Discurso II

<u>Questões</u>	<u>Evidências</u>
1. Como utiliza a diferenciação pedagógica numa sala de aula com diferentes idades?	“temos de ter um conhecimento profundo de cada uma das crianças do grupo, as suas características pessoais e coletivas, os seus pontos fortes e menos conseguidos, e assim tentar ajustar a prática de ensino ao grupo que se nos apresenta”; “as crianças não aprendem todas da mesma forma, cada uma tem necessidades de aprendizagens diferentes”.
2. Que estratégias pedagógicas se revelam potenciadoras das aprendizagens entre crianças de diferentes idades e níveis de escolaridade?	“é de extrema importância que a criança se sinta motivada e isso só se consegue indo ao encontro dos interesses de cada uma”; “valorizar pequenos progressos, de modo a que a criança sinta confiança para continuar e superar etapas futuras, o reforço positivo é crucial”.

3- De que forma as interações entre crianças de diferentes idades e níveis de escolaridade podem contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem?	“pelo fator da socialização, as experiências das outras crianças, os conhecimentos e capacidades de cada uma. As crianças mais novas beneficiam, pois, são encorajadas e confrontadas pelas mais velhas”; “ao participarem em atividades com crianças mais velhas, também acabam por alargar o seu leque de interesses e ideias”.
4- Como o trabalho colaborativo pode promover a aprendizagem significativa?	“pela partilha dos conhecimentos individuais e coletivos”; “o trabalho cooperativo é enriquecedor pelas diferentes perspetivas e experiências com que cada uma das crianças contribui para o mesmo fim”.

Análise

O sujeito revela que temos de ter um conhecimento profundo sobre cada uma das crianças do grupo e tentar ajustar a prática de ensino às necessidades do grupo, pois cada criança tem as suas características e nem todas aprendem da mesma forma.

Afirma que é importante ir ao encontro dos interesses de cada criança para que esta se sinta motivada. O reforço positivo é crucial, valorizar pequenos progressos para que esta se sinta confiante para superar futuras etapas.

No seu entender, as interações entre crianças de diferentes idades contribuem para o seu desenvolvimento e aprendizagem, pelo fator da socialização, pelas experiências, conhecimentos e capacidades de cada uma. As crianças mais novas são confrontadas e encorajadas pelas mais velhas acabando por alargar o seu leque de interesses e ideias.

Considera que o trabalho colaborativo promove a aprendizagem pela partilha dos conhecimentos individuais e coletivos e que é enriquecedor pelas diferentes perspetivas e experiências com que cada uma das crianças contribui para o mesmo fim.

Discurso III – Professor

1- Como utiliza a diferenciação pedagógica numa sala de aula com diferentes idades?

A diferenciação pedagógica numa sala com diferentes idades **é feita através de pequenos grupos em momentos específicos e diversos.**

2- *Que estratégias pedagógicas se revelam potenciadoras das aprendizagens entre crianças de diferentes idades e níveis de escolaridade?*

Trabalho de grupo, apresentação de atividades, jogos de grupo...

3- *De que forma as interações entre crianças de diferentes idades e níveis de escolaridade podem contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem?*

As crianças vão-se estimulando umas às outras de acordo com o seu desenvolvimento e vão ajudando na autonomia de cada uma e na independência.

4- *Como o trabalho colaborativo pode promover a aprendizagem significativa?*

O trabalho colaborativo promove a aprendizagem significativa já que **a cooperação entre todos é um meio facilitador de aprendizagem, minimizando entre os alunos dificuldades e até superando.**

5- *Quais as estratégias que utiliza na gestão do currículo na turma alvo do 1º Ciclo do Ensino Básico?*

Na turma do 1.ºCiclo **utilizo estratégias que desenvolvam sobretudo a autonomia dos alunos, a independência e a responsabilização nas tarefas do dia a dia e em si próprio.**

Quadro 3 – Discurso III

<u>Questões</u>	<u>Evidências</u>
1. Como utiliza a diferenciação pedagógica numa sala de aula com diferentes idades?	“é feita através de pequenos grupos em momentos específicos e diversos”.
2. Que estratégias pedagógicas se revelam potenciadoras das aprendizagens entre crianças de diferentes idades e níveis de escolaridade?	“Trabalho de grupo, apresentação de atividades, jogos de grupo...”
3- De que forma as interações entre crianças de diferentes idades e níveis de escolaridade podem contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem?	“As crianças vão-se estimulando umas às outras de acordo com o seu desenvolvimento e vão ajudando na autonomia de cada uma e na independência.”
4- Como o trabalho colaborativo pode promover a aprendizagem significativa?	“a cooperação entre todos é um meio facilitador de aprendizagem, minimizando entre os alunos dificuldades e até superando.”
5- Quais as estratégias que utiliza na gestão do currículo na turma alvo do 1º Ciclo do Ensino Básico?	“utilizo estratégias que desenvolvam sobretudo a autonomia dos alunos, a independência e a responsabilização nas tarefas do dia a dia e em si próprio.”

Análise

O sujeito revela que é através de pequenos grupos em momentos específicos e diversos que utiliza a diferenciação pedagógica numa sala de aula com diferentes idades.

Utiliza como estratégias, os trabalhos de grupo, apresentação de atividades e jogos de grupo.

Acredita que as crianças se vão estimulando umas às outras de acordo com o seu desenvolvimento e vão ajudando na autonomia e na independência de cada uma.

Entende que a cooperação entre todos é um meio facilitador de aprendizagem, minimizando e superando dificuldades.

Gere o currículo utilizando estratégias que desenvolvam a autonomia, a independência e a responsabilização das tarefas.

Discurso IV– Professor

1- Como utiliza a diferenciação pedagógica numa sala de aula com diferentes idades?

A diferenciação pedagógica ocorre na sala de aula sempre e quando um ou vários alunos necessitam de trabalhar conteúdos programáticos não adquiridos ou que tenham revelado dificuldades em compreendê-los a aplicá-los em situações concretas e contextualizadas, mas também quando trabalham conteúdos programáticos com graus de dificuldade distintos em função da idade dos alunos e do seu perfil.

2- Que estratégias pedagógicas se revelam potenciadoras das aprendizagens entre crianças de diferentes idades e níveis de escolaridade?

A aprendizagem cooperativa/ colaborativa entre alunos de diferentes idades e níveis de escolaridade constitui uma mais-valia para todos eles na medida em que **o conhecimento é partilhado e potenciador de aprendizagens sólidas, eficientes e motivadoras, estimulando desta forma a comunicação e a interação social**, que a meu ver são duas competências essenciais para os alunos desenvolverem em contexto educativo.

3- De que forma as interações entre crianças de diferentes idades e níveis de escolaridade podem contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem?

Penso já ter antecipado a esta questão na resposta anterior. Ainda assim, reafirmo que **as interações entre crianças de diferentes idades e níveis de escolaridade são de elevada importância para o seu desenvolvimento global, desde que a atividade seja planeada com o intuito de ser concretizado um determinado objetivo e conduzida com eficiência, levando assim os alunos à procura do saber, à descoberta do conhecimento pela empatia criada entre eles**, ou seja, através desta interação de crianças com idades e níveis de escolaridade distintos.

4- *Como o trabalho colaborativo pode promover a aprendizagem significativa?*

Sim, claro que sim, desde que seja planeado e aplicado com um determinado propósito. Penso **que o trabalho colaborativo deve ser estimulado na sala de aula e deve também ser valorizado.**

5- *Quais as estratégias que utiliza na gestão do currículo na turma alvo do 1º Ciclo do Ensino Básico?*

A gestão do currículo é baseada em função das características dos alunos e ainda do tipo de conteúdos a trabalhar na sala de aula, considerando sempre as tarefas escolares a partir das motivações do aluno/turma e ainda do seu conhecimento adquirido. A avaliação formativa permite regular o ensino e a aprendizagem, ajustando métodos e instrumentos de trabalho, de modo a que os alunos adquiram os conteúdos de conhecimento disciplinar, nomeadamente as aprendizagens essenciais. Devo ainda referir que o currículo deve ser considerado em função do ciclo em causa - 1º ciclo – olhando sempre numa perspetiva da sua continuidade e articulação vertical com o 2º ciclo.

Quadro 4 – Discurso IV

Questões	Evidências
1. Como utiliza a diferenciação pedagógica numa sala de aula com diferentes idades?	“ocorre na sala de aula sempre e quando um ou vários alunos necessitam de trabalhar conteúdos programáticos não adquiridos”; “quando trabalham conteúdos programáticos com graus de dificuldade distintos em função da idade dos alunos e do seu perfil”.
2. Que estratégias pedagógicas se revelam potenciadoras das aprendizagens entre crianças de diferentes idades e níveis de escolaridade?	“o conhecimento é partilhado e potenciador de aprendizagens sólidas, eficientes e motivadoras, estimulando desta forma a comunicação e a interação social”.
3- De que forma as interações entre crianças de diferentes idades e níveis de escolaridade podem contribuir para o seu	“as interações entre crianças de diferentes idades e níveis de escolaridade são de elevada importância para o seu desenvolvimento global, desde que a

desenvolvimento aprendizagem?	e	atividade seja planeada com o intuito de ser concretizado um determinado objetivo e conduzida com eficiência, levando assim os alunos à procura do saber, à descoberta do conhecimento pela empatia criada entre eles”.
4- Como o trabalho colaborativo pode promover a aprendizagem significativa?		“o trabalho colaborativo deve ser estimulado na sala de aula e deve também ser valorizado”.
5- Quais as estratégias que utiliza na gestão do currículo na turma alvo do 1º Ciclo do Ensino Básico?		“a gestão do currículo é baseada em função das características dos alunos e ainda do tipo de conteúdos a trabalhar na sala de aula”; “a avaliação formativa permite regular o ensino e a aprendizagem, ajustando métodos e instrumentos de trabalho”; “o currículo deve ser considerado em função do ciclo em causa - 1º ciclo – olhando sempre numa perspetiva da sua continuidade e articulação vertical com o 2º ciclo”.

Análise

Para o sujeito, a diferenciação pedagógica ocorre quando um ou vários alunos necessitam de trabalhar conteúdos programáticos não adquiridos, trabalhando assim com graus de dificuldade distintos, em função da idade e do seu perfil.

Acredita que o conhecimento é partilhado e potenciador de aprendizagens sólidas, eficientes e motivadoras, estimulando desta forma a comunicação e a interação social.

Assume as interações entre crianças de diferentes idades e níveis de escolaridade de elevada importância para o desenvolvimento global, sendo a atividade planeada com determinado objetivo levando os alunos à procura do saber, à descoberta do conhecimento pela empatia criada entre eles.

Entende que o trabalho colaborativo deve ser valorizado.

Gere o currículo em função das características dos alunos e dos conteúdos a trabalhar, olhando sempre numa perspetiva da sua continuidade e articulação vertical.

Discurso V – Professor 1º Ciclo

1- Como utiliza a diferenciação pedagógica numa sala de aula com diferentes idades?

Ter uma turma com várias idades será porventura o melhor que pode acontecer aos meninos, uma vez que o ensino está infelizmente ainda todo feito para um professor a falar para um grupo de crianças ou jovens da mesma idade como se eles fossem iguais.

Quando a turma tem várias idades isso é à partida impossível e por isso não podemos cair nessa ratoeira cultural, obrigando-nos a organizar os tempos de maneira diferenciada. Eu acho que a primeira questão para a diferenciação tem a ver com organizar, tem a ver com um aspeto que para mim é fundamental que é os meninos saberem todos o que é que estão aqui a fazer na escola. **Todos saberem o que é que estão a fazer, quais são os objetivos que cada um tem independentemente das suas idades, isso faz com que eles à partida se comprometam quer como aprendentes quer como membros de uma comunidade de aprendizagem que participa na aprendizagem uns dos outros**, portanto falar em diferenciação pedagógica numa turma com várias idades é **em primeiro lugar aceitar que todos nós assumimos um papel determinante como ajudantes, como promotores dessa aprendizagem ao contrário do que é normal em que essa função é praticamente deixada ao professor**, o resto será organizar os tempos de forma a que todos trabalhem porque nós só aprendemos trabalhando, não é ouvindo, daí que esse seja um fator essencial que é, os tempos escolares são tempos de trabalho e não tempos em que os meninos estão passivamente a ouvir e aí cada um terá a seu tipo de trabalho, sendo que muitos deles podem ser comuns. Falar em diferenciação numa turma com vários níveis de idade é acima de tudo **ter na sala muito mais recursos do que tivéssemos só uma turma da mesma idade em que também teríamos de diferenciar**.

2- Que estratégias pedagógicas se revelam potenciadoras das aprendizagens entre crianças de diferentes idades e níveis de escolaridade?

As estratégias para se trabalhar neste modelo pedagógico **são estratégias de cooperação e de envolvimento**, ou seja, os meninos todos sabem o que estão aqui a fazer, sabem quais são os recursos que têm, sabem quais são as responsabilidades que têm de assumir e por isso todos somos responsáveis uns pelos outros, daí que a tarefa do professor, na minha opinião, seja facilitada nesse ponto de vista. Obviamente que quando existe a preparação de material isso torna-se um bocadinho mais trabalhoso, uma vez que, à materiais de diversas complexidades que temos de preparar, mas de resto eu sinto que tenho mais possibilidades para organizar a diferenciação e a aprendizagem individualizada num grupo destes, uma vez que mais facilmente tenho meninos que me ajudam e que se podem colocar no ponto de vista do professor, e esses também estarão seguramente a aprender muito mais do que se estivessem simplesmente a fazer algum outro tipo de trabalho. Eu penso que **esta diferenciação de idades, de experiências e os vários papéis que os meninos têm de ter durante a sua escolaridade os vai ajudando a crescer melhor, a crescer de forma mais consistente, e sobretudo com mais responsabilidade e com mais autonomia.**

3- De que forma as interações entre crianças de diferentes idades e níveis de escolaridade podem contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem?

Eu penso que as interações entre eles, numa turma destas, tem uma riqueza muito maior do que noutra turma, uma vez que os meninos são de várias idades, com várias experiências, que passaram todos eles pelos mesmos momentos e por isso colocam-se como ídolos, como fãs, como exemplos a seguir, com a responsabilidade de exemplos a dar, etc... Nós sabemos que as crianças porque são pares umas das outras acabam por ter uma linguagem muito mais comum e muito mais perceptível umas para as outras e que muitas vezes acontece entre elas, são capazes de se dizer coisas que elas entendem e que nós às vezes não conseguimos fazer-nos explicar tão bem. Imaginando que nessa postura e nessa urgência existem meninos com várias experiências, **abre-se aqui um grande leque de potencialidades que é à partida eu saber que existe muitos tipos de pares, porque mesmos os mais velhos são pares dos mais novos, eu nunca serei par das crianças, portanto eles próprios com uma linguagem muito mais próxima e muito mais capaz de fazer passar a mensagem seja ela qual for.** É interessante que ao longo dos anos eu vou-me securizando e vou serenando a minha inquietação relativamente a isso, porque eu tenho a certeza que **entre eles, eles aprendem muito, precisamos é de dar esse espaço, o professor**

com a tendência de querer controlar tudo acaba por cortar um bocadinho esta liberdade e esta riqueza. Mais uma vez eu penso que **o grande segredo é a postura do adulto, do professor, e a confiança que ele tem nestas interações e na estrutura que monta para que elas possam vingar.**

4- *Como o trabalho colaborativo pode promover a aprendizagem significativa?*

Quando nós pensamos em aprendizagem não podemos deixar de pensar em aprendizagem cooperativa ou colaborativa, no entanto é um pouco diferente. As crianças tal como toda a gente, aprende fazendo, e nós para fazer podemos fazer sozinhos, podemos fazer com os outros mas nunca vamos aprender a fazer só ouvindo, nós temos mesmo de fazer, temos de ir praticar e **temos de ter alguém que nós vá regulando essa prática e essa aprendizagem**, porque se não fosse assim os professores deixariam de ser precisos porque há cada vez mais vídeos e tutoriais interessantes quer do ponto de vista científico quer do ponto de vista lúdico e por isso a nossa função vai mudando de paradigma, e um deles é mesmo isto, **é criar as condições para que a aprendizagem e o trabalho se possa fazer em cooperação na construção de uma comunidade de aprendizagem verdadeira**, verdadeira no sentido de que estamos todos envolvidos, todos comprometidos, estamos todos responsáveis e estamos todos interessados. Não é a ouvir um professor, por muito bom, por muito palhaço que ele seja, que alguém vai aprender com consistência, pode achar graça numa primeira lição, numa segunda, mas depois às tantas aquilo passa-lhe.

Nós precisamos mesmo para aprender, de trabalhar, e de **trabalhar uns com os outros porque se não é o outro que com o seu olhar exterior a dar-nos uma outra visão sobre aquilo que nós fazemos, nós não saímos de nós próprios, a coisa chega a uma altura que não evolui.**

5- *Quais as estratégias que utiliza na gestão do currículo na turma alvo do 1º Ciclo do Ensino Básico?*

Há uma questão essencial, central, fulcral que é **os meninos quando vêm à escola têm de saber o programa**, eticamente é algo que nós não podemos deixar fazer, eles são

obrigados a vir à escola porque estão no ensino obrigatório e nós estamos na escola porque quisemos ser professores e portanto **se nós queremos um grupo envolvido, uma criança envolvida temos de lhe dizer o que é que ela está aqui a fazer.**

Há duas formas de eles saberem o programa a que estão obrigados, uma delas é o professor está na sala e diz o programa é este, foi o ministro que fez, é isto que vocês são obrigados a aprender, é isto que eu sou obrigado a ensinar ou a trabalhar convosco, vamos a isso, e depois vamos gerindo o programa em função das semanas de trabalho que vamos organizando coletivamente em função de cumprir ou não cumprir aqueles requisitos, ver em que tempos, e em que alturas e com que estratégias se trabalham os temas todos que ali estão, outra forma mais rica e mais consistente é **ir construindo o programa com eles**, eu tenho procurado chegar a um estágio mais próximo desse paradigma de ir construindo o currículo com eles, nós se perguntarmos a um menino o que é que ele vem fazer à escola 60% daquilo que ele disser é aquilo que agente quer ouvir por isso, existe já uma cultura escolar que faz com que a grande maioria do programa já esteja quase que instituída. De qualquer maneira **para gerir o programa com eles, eles precisam de saber qual é o programa e isso é fundamental.**

Quadro 5 – Discurso V

Questões	Evidências
1. Como utiliza a diferenciação pedagógica numa sala de aula com diferentes idades?	“Todos saberem o que é que estão a fazer na escola, quais são os objetivos que cada um tem independentemente das suas idades, isso faz com que eles à partida se comprometam quer como aprendentes quer como membros de uma comunidade de aprendizagem que participa na aprendizagem uns dos outros”, “ter na sala muito mais recursos do que tivéssemos só uma turma da mesma idade em que também teríamos de diferenciar.”
2. Que estratégias pedagógicas se revelam potenciadoras das aprendizagens entre crianças de diferentes idades e níveis de escolaridade?	“são estratégias de cooperação e de envolvimento”, “esta diferenciação de idades, de experiências e os vários papéis que os meninos têm de ter durante a sua escolaridade os vai ajudando a crescer melhor, a crescer de forma mais consistente, e sobretudo com mais responsabilidade e com mais autonomia.”
3- De que forma as interações entre crianças de diferentes idades e níveis de escolaridade podem	“abre-se aqui um grande leque de potencialidades que é à partida eu saber que existe muitos tipos de pares porque

<p>contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem?</p>	<p>mesmos os mais velhos são pares dos mais novos, eu nunca serei par das crianças, portanto eles próprios com uma linguagem muito mais próxima e muito mais capaz de fazer passar a mensagem seja ela qual for”, “entre eles, eles aprendem muito, precisamos é de dar esse espaço, o professor com a tendência de querer controlar tudo acaba por cortar um bocado esta liberdade e esta riqueza”, “o grande segredo é a postura do adulto, do professor, e a confiança que ele tem nestas interações e na estrutura que monta para que elas possam vingar.”</p>
<p>4- Como o trabalho colaborativo pode promover a aprendizagem significativa?</p>	<p>“temos de ter alguém que nos vá regulando essa prática e essa aprendizagem”, “criar as condições para que a aprendizagem e o trabalho se possa fazer em cooperação na construção de uma comunidade de aprendizagem verdadeira”, “trabalhar uns com os outros porque se não é o outro que com o seu olhar exterior a dar-nos uma outra visão sobre aquilo que nós fazemos, nós não saímos de nós próprios, a coisa chega a uma altura que não evolui.”</p>
<p>5- Quais as estratégias que utiliza na gestão do currículo na turma alvo do 1º Ciclo do Ensino Básico?</p>	<p>“os meninos quando vêm à escola têm de saber o programa”, “se nós queremos um grupo envolvido, uma criança envolvida temos de lhe dizer o que é que ele está aqui a fazer”, “ir construindo o programa com eles”, “para gerir o programa com eles, eles precisam de saber qual é o programa e isso é fundamental”.</p>

Análise

O sujeito considera que todas as crianças têm de saber o que estão a fazer na escola, isso faz com que se comprometam quer como aprendentes, quer como membros de uma aprendizagem que participa na aprendizagem uns dos outros.

Este, partilha, que as estratégias que utiliza entre crianças de diferentes idades e níveis de escolaridade são estratégias de cooperação e envolvimento. Esta diferenciação de idades e experiências, vai ajudá-los a crescer de forma mais consistente, com mais responsabilidade e autonomia.

Sabe que existem muitos tipos de pares, sendo os mais velhos pares dos mais novos, que com uma linguagem muito mais próxima e muito mais capaz de fazer passar a mensagem, eles aprendem muito. O grande segredo é a postura do professor, e a confiança que ele tem nestas interações e na estrutura que monta para que elas possam vingar.

Diz que é essencial criar condições para que a aprendizagem e o trabalho se possam fazer em cooperação, na construção de uma comunidade de aprendizagem verdadeira. Devemos trabalhar uns com os outros porque se não é o outro que com o seu olhar exterior a dar-nos uma outra visão sobre aquilo que nós fazemos, nós não saímos de nós próprios, não evoluindo.

Conclui que os meninos têm de saber o programa, que isso é fundamental para deste modo termos uma criança e um grupo envolvido. É necessário contruir o programa com eles.

4.2 - Convergências, Divergências e Idiossincrasias nos Discursos

A partir desta etapa de investigação começaram a surgir as primeiras generalidades, mostrando os aspetos mais comuns de todos os discursos. Essa generalidade foi alcançada ao articular-se as relações das estruturas entre si.

Assim, a mudança do individual para o geral deu-se em direção à estrutura do fenómeno. A estrutura final foi resultante das convergências, divergências e das idiossincrasias (individualidade) de cada discurso.

Para simplificar a visualização dos dados encontrados e um melhor entendimento da construção dos resultados foram construídos Quadros de Análise que apontaram as temáticas e as categorias abertas.

Foram construídos os seguintes quadros:

1. Quadro de Convergências: as evidências dos discursos, denominadas evidências dos sujeitos, foram organizados em linhas horizontais, constituindo-se vinte e três evidências numeradas. Em colunas verticais foram numeradas as temáticas resultantes da confluência das evidências, compondo cinco temáticas.
 - Como utiliza a diferenciação pedagógica numa sala de aula com diferentes idades;

- Que estratégias pedagógicas se revelam potenciadoras das aprendizagens entre crianças de diferentes idades e níveis de escolaridade;
- Como o trabalho colaborativo pode promover a aprendizagem significativa;
- De que forma as interações entre crianças de diferentes idades e níveis de escolaridade podem contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem;
- Quais as estratégias que utiliza na gestão do currículo na turma alvo do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A interseção das linhas horizontais com as colunas verticais permite observar a asserção nas temáticas.

2. Quadro de Confluências Temáticas e Categorias Abertas: refere-se ao movimento em dois níveis de convergências, partindo dos discursos para as temáticas e das temáticas para as categorias abertas.

Quadro 6 – Convergências

Evidências dos sujeitos	Confluências Temáticas				
	1	2	3	4	5
1. Afirma que utiliza a diferenciação pedagógica numa sala de aula com diferentes idades dando oportunidades diferentes consoante a idade e o desenvolvimento da criança. (I - 1)	X	X			
2. Utiliza como estratégias que cada criança se desenvolva por ela própria, mediante as suas capacidades, funcionando o educador como moderador da aprendizagem. (I - 2)		X			
3. Assume que as interações entre crianças de diferentes idades é uma mais valia para que estas se desenvolvam harmoniosamente e fazendo grandes aprendizagens. (I - 3)			X		
4. Realça que a criança mais nova aprende muito as técnicas e a autonomia com a mais velha, ou seja, aprende por imitação. Por sua vez, a criança mais velha, aprende a respeitar a mais nova. (I - 4)			X	X	
5. Revela que temos de ter um conhecimento profundo de cada uma das crianças do grupo e tentar ajustar a prática de ensino às necessidades do	X				

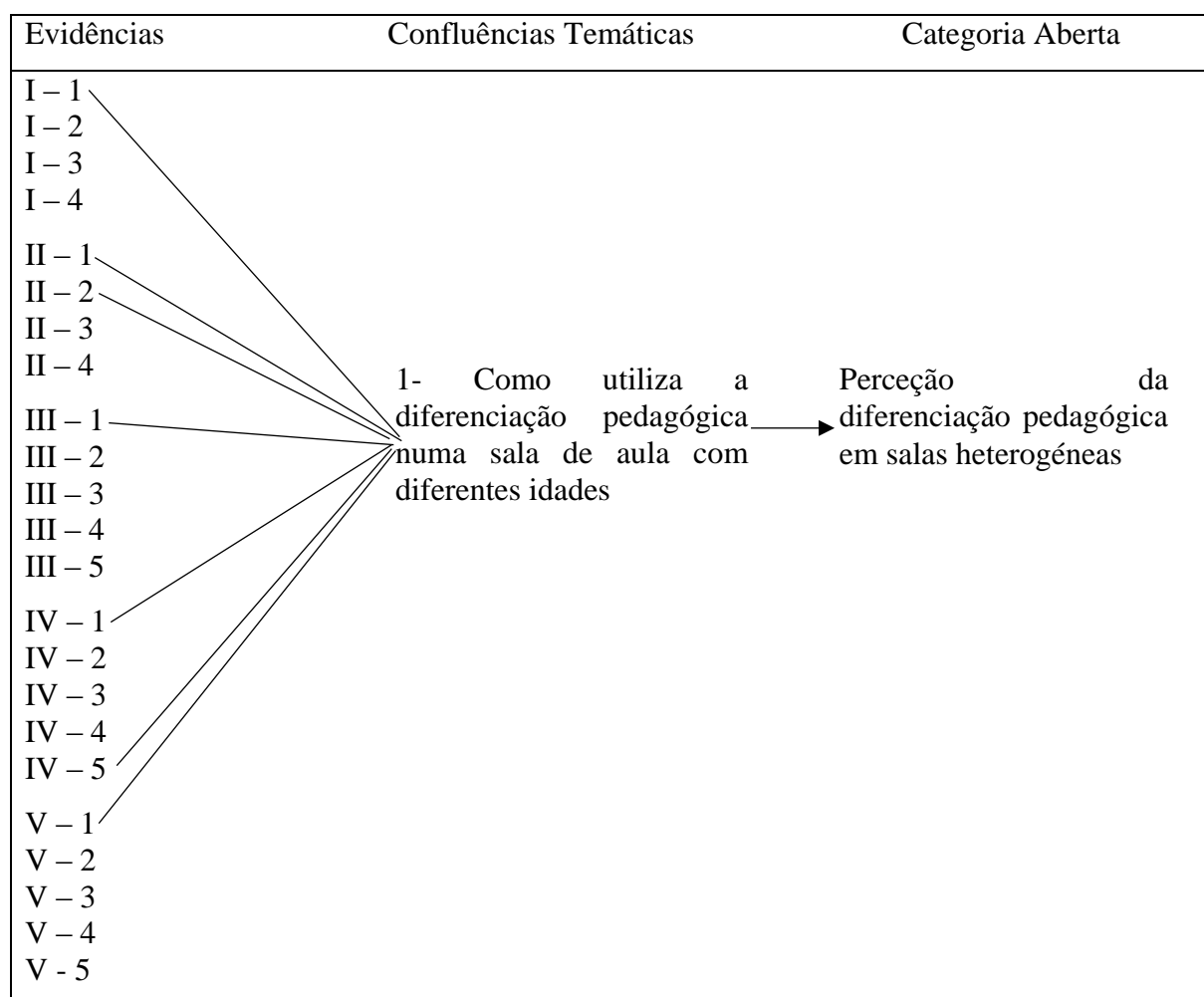
grupo, pois cada criança tem as suas características e nem todas aprendem da mesma forma. (II – 1)					
6. Afirma que é importante ir ao encontro dos interesses de cada criança para que esta se sinta motivada. O reforço positivo é crucial, valorizar pequenos progressos para que esta se sinta confiante para superar futuras etapas. (II – 2)	X	X			
7. No seu entender, as interações entre crianças de diferentes idades contribuem para o seu desenvolvimento e aprendizagem, pelo fator da socialização, pelas experiências, conhecimentos e capacidades de cada uma. As crianças mais novas são confrontadas e encorajadas pelas mais velhas acabando por alargar o seu leque de interesses e ideias. (II – 3)			X	X	
8. Considera que o trabalho colaborativo promove a aprendizagem pela partilha dos conhecimentos individuais e coletivos e que é enriquecedor pelas diferentes perspetivas e experiências com que cada uma das crianças contribui para o mesmo fim. (II – 4)				X	
9. Revela que é através de pequenos grupos em momentos específicos e diversos que utiliza a diferenciação pedagógica numa sala de aula com diferentes idades. (III – 1)	X				
10. Utiliza como estratégias, os trabalhos de grupo, apresentação de atividades e jogos de grupo. (III – 2)		X		X	
11. Acredita que as crianças se vão estimulando umas às outras de acordo com o seu desenvolvimento e vão ajudando na autonomia e na independência de cada uma. (III – 3)			X	X	
12. Entende que a cooperação entre todos é um meio facilitador de aprendizagem, minimizando e superando dificuldades. (III – 4)			X	X	
13. Gere o currículo utilizando estratégias que desenvolvam a autonomia, a independência e a responsabilização das tarefas. (III – 5)					X
14. A diferenciação pedagógica ocorre quando um ou vários alunos necessitam de trabalhar conteúdos programáticos não	X				

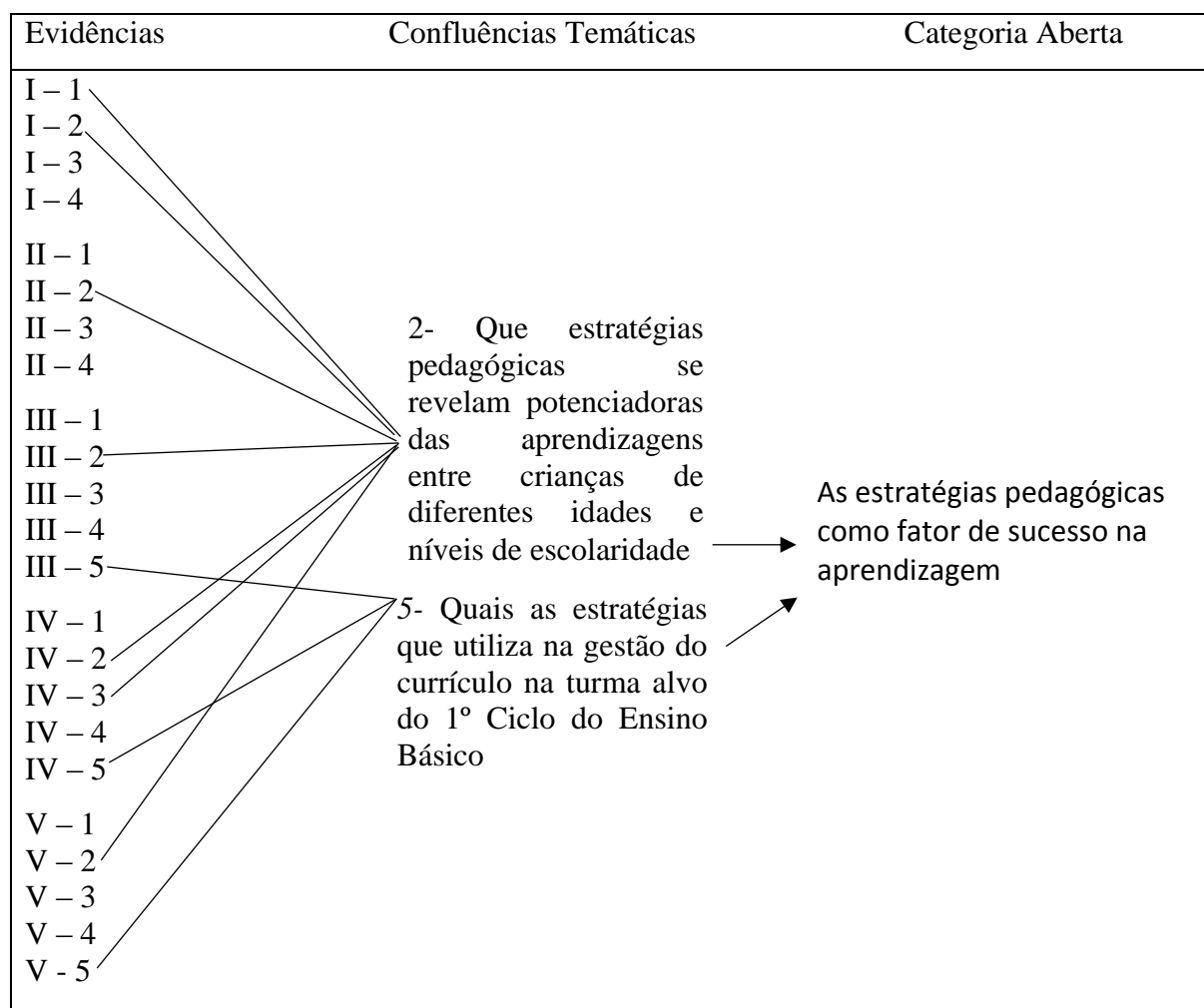
adquiridos, trabalhando assim com graus de dificuldade distintos, em função da idade e do seu perfil. (IV – 1)					
15. Acredita que o conhecimento é partilhado e potenciador de aprendizagens sólidas, eficientes e motivadoras, estimulando desta forma a comunicação e a interação social. (IV – 2)		X	X		
16. Assume as interações entre crianças de diferentes idades e níveis de escolaridade de elevada importância para o desenvolvimento global, sendo a atividade planeada com determinado objetivo levando os alunos à procura do saber, à descoberta do conhecimento pela empatia criada entre eles. (IV – 3)		X	X	X	
17. Entende que o trabalho colaborativo deve ser valorizado. (IV – 4)				X	
18. Gere o currículo em função das características dos alunos e dos conteúdos a trabalhar, olhando sempre numa perspetiva da sua continuidade e articulação vertical. (IV – 5)	X				X
19. Considera que todas as crianças têm de saber o que estão a fazer na escola, isso faz com que se comprometam quer como aprendentes, quer como membros de uma aprendizagem que participa na aprendizagem uns dos outros. (V – 1)	X				
20. As estratégias que utiliza entre crianças de diferentes idades e níveis de escolaridade são estratégias de cooperação e envolvimento. Esta diferenciação de idades e experiências, vai ajudá-los a crescer de forma mais consistente, com mais responsabilidade e autonomia. (V – 2)		X	X	X	
21. Sabe que existem muitos tipos de pares, sendo os mais velhos pares dos mais novos, que com uma linguagem muito mais próxima e muito mais capaz de fazer passar a mensagem, eles aprendem muito. O grande segredo é a postura do professor, e a confiança que ele tem nestas interações e na estrutura que monta para que elas possam vingar. (V – 3)			X	X	
22. Diz que é essencial criar condições para que a aprendizagem e o trabalho se possam fazer em cooperação, na			X	X	

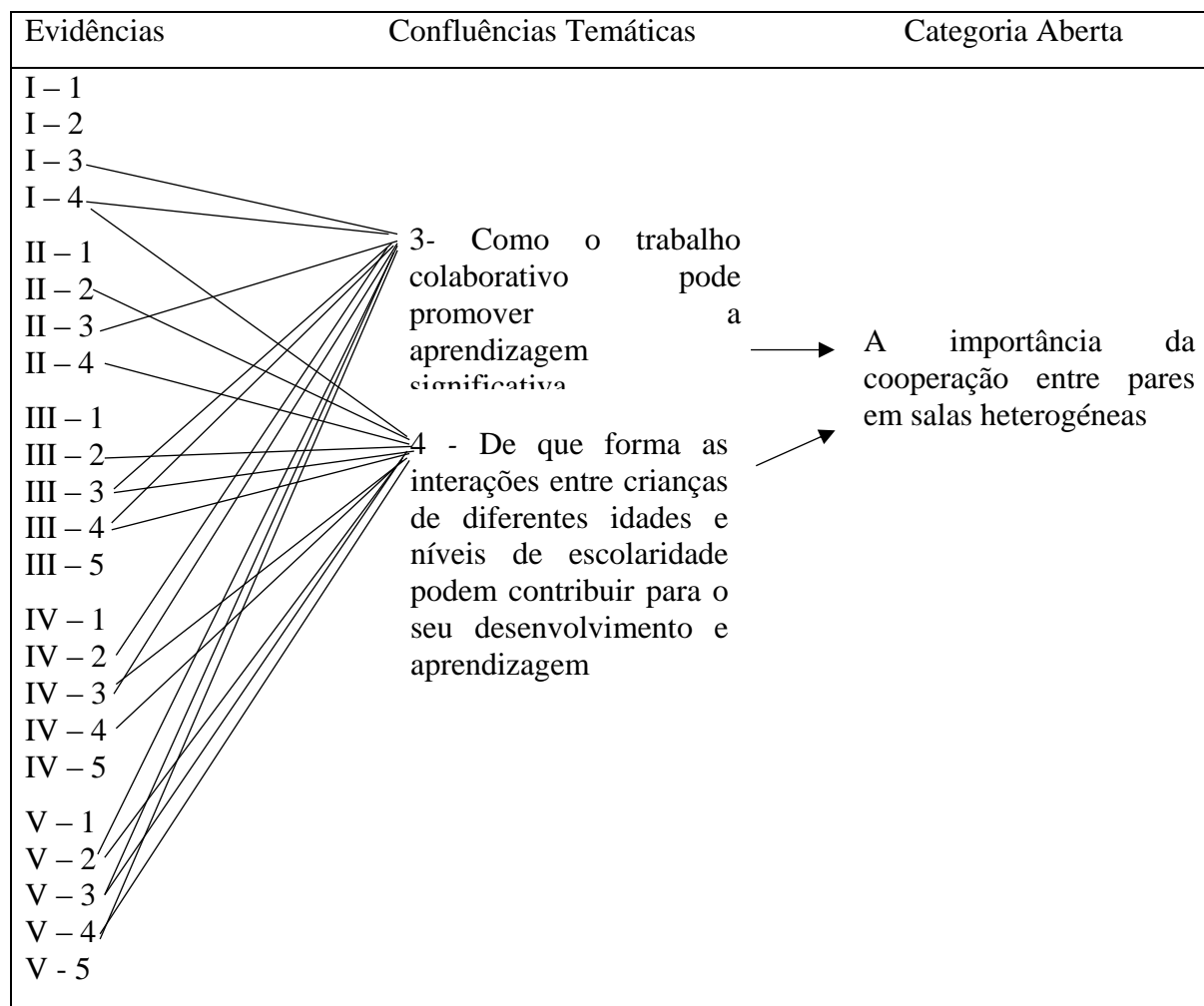
construção de uma comunidade de aprendizagem verdadeira. Devemos trabalhar uns com os outros porque se não é o outro que com o seu olhar exterior a dar-nos uma outra visão sobre aquilo que nós fazemos, nós não saímos de nós próprios, não evoluindo. (V – 4)					
23. Conclui que os meninos têm de saber o programa, que isso é fundamental para deste modo termos uma criança e um grupo envolvido. É necessário contruir o programa com eles. (V – 5)					X

1-Como utiliza a diferenciação pedagógica numa sala de aula com diferentes idades; 2- Que estratégias pedagógicas se revelam potenciadoras das aprendizagens entre crianças de diferentes idades e níveis de escolaridade; 3- Como o trabalho colaborativo pode promover a aprendizagem significativa; 4- De que forma as interações entre crianças de diferentes idades e níveis de escolaridade podem contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem; 5- Quais as estratégias que utiliza na gestão do currículo na turma alvo do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Quadro 7 - Confluências Temáticas e Categorias Abertas







4.3- Interpretando as Categorias Abertas

Esta interpretação é desenvolvida sob um trabalho exigente e cuidadoso. É o resultado de uma reunião de ideias individuais em relação ao meu objeto de estudo, dos meus sujeitos e autores.

Não pretendo que os dados alcançados revelem a universalidade, mas sim um conjunto específico de generalidades que sejam pertencentes à estrutura geral do fenômeno.

Trabalhei em cada etapa metodológica de forma atenta e cuidada, tentando ficar o mais próxima possível do discurso dos sujeitos, para que o fenômeno ficasse perceptível até à análise ideográfica.

Seguindo este caminho cheguei a três Categorias Abertas:

I – Percepção da diferenciação pedagógica em salas heterogêneas;

II – As estratégias pedagógicas como fator de sucesso na aprendizagem;

III – A importância da cooperação entre pares em salas heterogêneas;

Seguidamente, apresento a interpretação dos discursos dos meus sujeitos, recorrendo a autores que fundamentam a pesquisa, como a outros que foram necessários, formando assim o meu discurso.

Quadro 8 - Categorias Abertas e Confluências Temáticas

I - Percepção da diferenciação pedagógica em salas heterogêneas
1. Como utiliza a diferenciação pedagógica numa sala de aula com diferentes idades
II - As estratégias pedagógicas como fator de sucesso na aprendizagem
2. Que estratégias pedagógicas se revelam potenciadoras das aprendizagens entre crianças de diferentes idades e níveis de escolaridade
5. Quais as estratégias que utiliza na gestão do currículo na turma alvo do 1º Ciclo do Ensino Básico
III - A importância da cooperação entre pares em salas heterogêneas
3. Como o trabalho colaborativo pode promover a aprendizagem significativa
4. De que forma as interações entre crianças de diferentes idades e níveis de escolaridade podem contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem

I - Percepção da diferenciação pedagógica em salas heterogêneas

Considerando que existem três marcos históricos nas práticas educativas, que visam o trabalho dos profissionais de educação e que lhes possibilita executá-lo com a equidade necessária para alcançar bons resultados escolares, destaca-se assim:

- A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, que reconhece “a cada cidadão o direito ao acesso a uma educação escolar básica e o conseqüente direito ao sucesso no decurso da sua frequência” (Niza, 2000, p.39);
- O acordo de Jomtien datado de 1990, e também conhecido por Declaração Mundial da Educação para Todos, cujo objetivo é assegurar uma educação básica para todos, de modo, a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem numa escola onde todos possam fazer parte integrante (art.1, Unesco, 1998);
- A Declaração de Salamanca (1994) que reconhece que “cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias”. Assim como reconhece a importância de uma escola inclusiva para as crianças com necessidades educativas podendo estas ter acesso ao ensino regular de modo a combater as desigualdades e discriminações que se fazem sentir na comunidade escolar.

Atualmente, as escolas e as turmas com que os profissionais da educação se deparam, são cada vez mais heterogêneas. A sua diversidade faz com que os profissionais tenham de se adaptar a uma realidade que está em constante mudança, levando-os a refletir sobre a sua ação, emergindo assim a necessidade da aplicabilidade de diferenciação pedagógica nos seus discentes de modo a promover o sucesso escolar.

Neste sentido, pode-se considerar que o conceito de pedagogia diferenciada está relacionado com a necessidade de a escola fazer desenvolver competências semelhantes em alunos com características, necessidades e interesses diferentes (Perrenoud, 1995).

Apresento assim o conteúdo dos discursos dos sujeitos desta pesquisa, que se expressaram relativamente à percepção da pedagogia diferenciada da seguinte forma:

... “Temos de ter um conhecimento profundo de cada uma das crianças do grupo e tentar ajustar a prática de ensino às necessidades do grupo, pois cada criança tem as suas características e nem todas aprendem da mesma forma”. (D. II – 1)

... “Ocorre quando um ou vários alunos necessitam de trabalhar conteúdos programáticos não adquiridos, trabalhando assim com graus de dificuldade distintos, em função da idade e do seu perfil”. (D. IV – 1)

Os sujeitos consideram essencial que se observe cada criança individualmente e em grupo, de forma a conhecê-la melhor na sua individualidade, perceber quais as suas motivações, capacidades bem como o meio onde vivem (perfil).

Este procedimento deve ser contínuo de forma a criar diferenciações pedagógicas, facilitando o papel do educador.

Observemos o discurso:

... “É feita através de pequenos grupos em momentos específicos e diversos”. (D. III – 1)

Segundo Perrenoud (2000), esta pedagogia centra-se no aprendente e no seu percurso de aprendizagem. Deve-se deste modo, adequar o ensino às características de cada criança, não se tratando apenas de uma questão de pedagogia, mas também de respeito pela individualidade de cada ser humano.

Observemos os discursos:

... “Respeitando a idade de cada criança, o seu desenvolvimento e dando oportunidades diferentes mediante as suas capacidades”. (D. I – 1)

... “Os objetivos que cada um tem independentemente das suas idades, isso faz com que eles à partida se comprometam quer como aprendentes quer como membros de uma comunidade de aprendizagem que participa na aprendizagem uns dos outros”. (D. V – 1)

Em suma, os sujeitos demonstram que existe uma preocupação relativamente à diferenciação pedagógica nos dias de hoje, revelando que os docentes estão cada vez mais cientes de que não é possível considerar que todas as crianças/alunos de um grupo/turma são iguais. Sendo que, irão sempre existir diferenças culturais, de interesses, experiências, aprendizagens e de nível de maturidade tanto emocional como social, tornando-se assim tão importante que exista uma diferenciação pedagógica a nível das práticas pedagógicas. Entendem-na como uma estratégia pedagógica que pretende promover a igualdade de oportunidades e sucesso dos alunos.

II - As estratégias pedagógicas como fator de sucesso na aprendizagem

É essencial que os profissionais de educação, desde cedo, utilizem estratégias diversificadas que lhes permita reforçar as aprendizagens dos seus discentes.

Pode-se, assim, considerar que as estratégias pedagógicas são as ferramentas da arte do professor, que podem ser usadas de forma “inteligente” ou “desajeitada”, “adequada” ou “inadequada”, cabendo ao docente que as utiliza determinar o seu valor.

Deste modo, o docente deve promover as aprendizagens curriculares com base numa relação pedagógica de qualidade, com rigor científico e metodológico. Ao profissional de educação cabe a organização do espaço e tempo educativo, sendo que, na planificação das atividades/tarefas escolares este deverá utilizar estratégias diferenciadas que conduzam “ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sociocultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outros componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos” (Anexo I do Decreto-Lei nº 240/2001, p.55+1).

Assim sendo, as estratégias pedagógicas são compreendidas como modo de pôr em prática um conjunto de situações em que as aprendizagens são explícitas e diversificadas, com o objetivo de que as crianças/alunos “aprendam de acordo com os seus itinerários de aprovação do saber e do saber-fazer” (Prezesmucki, 1991, citado por Gomes, 2013, p.185).

Apresento, assim, o conteúdo dos discursos dos sujeitos desta pesquisa, que se expressaram relativamente às estratégias pedagógicas como fator de sucesso na aprendizagem da seguinte forma:

... “O educador está sempre como moderador na sua aprendizagem, mas deixando sempre com que ela se desenvolva mediante as suas capacidades”; “... a criança aprende por si própria”. (D. I – 2)

Segundo Morgado (2001) a questão da autoestima pode ter um papel crucial no processo de ensino/aprendizagem, competindo aos docentes gerir as situações de aprendizagem de maneira a que estas não sejam sentidas como ameaçadoras pelos alunos. O erro deve ser entendido numa perspetiva natural, formativa e promotora de sucesso. Do ponto de vista do aluno será sempre mais interessante ver valorizados os seus sucessos do que ser sistematicamente confrontado com os erros e fracassos.

Tal como refere o sujeito no seu discurso:

... “Valorizar pequenos progressos, de modo a que a criança sinta confiança para continuar e superar etapas futuras, o reforço positivo é crucial.” (D. II - 2)

Conforme Cadima (1996), é necessário também criar um ambiente na sala de aula para que o docente partilhe o “poder” com os alunos e lhes dê um tempo para o desenvolvimento de trabalho autónomo, ou seja, dar-lhes uma oportunidade de serem responsáveis e gerirem as suas próprias aprendizagens. A disponibilização de materiais de trabalho diversificados é fundamental para permitir a diferenciação de atividades. Os alunos devem ter a possibilidade de conhecer os objetivos didáticos e identificar as aprendizagens fundamentais, de modo a planificarem o seu estudo e a identificar as suas dificuldades.

Observemos os seguintes discursos:

... “Utilizo estratégias que desenvolvam sobretudo a autonomia dos alunos, a independência e a responsabilização nas tarefas do dia a dia e em si próprio”. (D. III – 5)

... “Trabalho de grupo, apresentação de atividades, jogos de grupo”. (D. III – 2)

... “Se nós queremos um grupo envolvido, uma criança envolvida, temos de lhe dizer o que ela está aqui a fazer”; “ir construindo o programa com eles”; “para gerir o programa com eles, eles precisam saber qual é o programa e isso é fundamental.” (D. V – 5)

... “Todos saberem o que é que estão a fazer na escola, quais são os objetivos que cada um tem independentemente das suas idades, isso faz com que eles à partida se comprometam quer como aprendentes quer como membros de uma comunidade de aprendizagem uns dos outros”. (D. V – 1)

Torna-se relevante referir que um dos sujeitos mencionou também como estratégia pedagógica a criação de salas heterogéneas, em que as crianças se encontram em diferentes etapas de desenvolvimento e aprendizagem, apresentando os seus benefícios, conforme Ramusen (2005), existe assim uma interação mais dinâmica entre os diferentes intervenientes.

Por conseguinte, essa mesma dinâmica “vai fomentar a cooperação, pois as crianças mais novas procurarão a liderança, apoio e empatia nas mais velhas, e estas verão nas mais novas uma necessidade de orientação e ajuda” (Costa, 2015, p.24).

Tal como afirma o sujeito no seu discurso:

... “São estratégias de cooperação e de envolvimento”, “esta diferenciação de idades, de experiências e os vários papéis que os meninos têm de ter durante a sua escolaridade, os vai ajudando a crescer melhor, a crescer de forma mais consistente, e sobretudo com mais responsabilidade e mais autonomia. (D. V – 2)

Em suma, e considerando que atualmente se verifica uma forte heterogeneidade num mesmo grupo/turma, a diversos níveis, e que também os profissionais de educação diferem pela formação, experiência, ideologia, conceção pedagógica e personalidade, como pudemos aferir com os diversos discursos dos sujeitos desta pesquisa pode-se destacar que numerosas estratégias valorizam a receptividade, o interesse e os perfis de aprendizagem dos alunos, nomeadamente: os centros e os grupos de interesse, a investigação em grupo, os contratos de aprendizagem, as atividades e os produtos diferenciados, as tarefas idealizadas conjuntamente pelo professor e pela criança/aluno, o uso de formas alternativas de avaliação, as interações, a constituição dos grupos/turmas, entre outras.

III - A importância da cooperação entre pares em salas heterogêneas

A aprendizagem em grupo constitui uma metodologia muito antiga que surgiu em várias civilizações. A ideia de agrupar duas ou mais pessoas permitindo que estas trabalhem para obter melhores aprendizagens, remonta aos séculos III e IV a.C.

No entanto, a aprendizagem cooperativa teve somente, o, seu desenvolvimento pleno em meados dos anos 70.

Lopes, José e Silva, Helena (2008) refere Abrami et al., (1996) afirma que:

A aprendizagem cooperativa é mais do que um simples trabalho de grupo. Quando as crianças trabalham em grupo de maneira tradicional é possível que interajam, enquanto em grupo cooperativo, as atividades propostas são concebidas de modo a que a participação de cada um seja necessária para realizar a tarefa pedida. (p.6)

Pode-se, assim, considerar que a base da aprendizagem cooperativa é “cooperar para aprender”, permitindo que em grupo os alunos aprendam melhor e mais num ambiente de partilha, de conhecimentos e entreajuda, no sentido de colmatarem em conjunto, as falhas e as dificuldades na compreensão das matérias estudadas.

Apresento assim, o conteúdo dos discursos dos sujeitos desta pesquisa, que se expressam relativamente à importância da cooperação entre pares:

... “A cooperação entre todos é o meio facilitador de aprendizagem, minimizando entre os alunos dificuldades e até superando”. (D. III – 4)

O trabalho cooperativo permite assim a criação de um ambiente rico em descobertas, partilha recíproca e frequente.

Assim sendo, um dos sujeitos da pesquisa considera:

... “O trabalho colaborativo deve ser estimulado na sala de aula e deve também ser valorizado”. (D. IV – 4)

Pujulás (2009), citando Johnson & Johnson e Holubec (1999), referem que uma das características essenciais destes grupos de cooperação é sem dúvida a heterogeneidade, no que diz respeito ao aproveitamento escolar, ao género, à idade, classe social, raça, entre outras características da turma.

Observemos os discursos:

... “Pela partilha dos conhecimentos individuais e coletivos”. (D. II – 4)

... “As interações entre crianças de diferentes idades e níveis de escolaridade são de elevada importância para o seu desenvolvimento global, desde que a atividade seja planeada com o intuito de ser concretizado um determinado objetivo e conduzida com eficiência, levando assim os alunos à procura do saber, à descoberta do conhecimento pela empatia criada entre eles”. (D. IV – 3)

... “Uma criança mais pequena ou uma criança com menos capacidades de aprendizagem vê outra criança a fazer, aprende mais facilmente do que quando um professor está a dirigir”. (D. I – 4)

... “Abre-se aqui um grande leque de potencialidades que é à partida eu saber que existe muitos tipos de pares, porque mesmos os mais velhos são pares dos mais novos, eu nunca serei par das crianças, portanto eles próprios com uma linguagem muito mais próxima e muito mais capaz de fazer passar a mensagem seja ela qual for”. (D. V – 3)

Considera-se assim, que o trabalho cooperativo surge como uma ferramenta que possibilita que a interação entre os alunos se torne facilitadora das aprendizagens.

Observemos o discurso:

... “O conhecimento é partilhado e potenciador de aprendizagens sólidas, eficientes e motivadoras, estimulando desta forma a comunicação e a interação social”. (D. IV – 2)

De acordo com Dees (1990), quando os alunos trabalham juntos com o mesmo objetivo de aprendizagem e produzem um produto final comum, estão a trabalhar e a aprender cooperativamente. Ao trabalhar cooperativamente os alunos tomam consciência que só podem atingir os seus objetivos se e só se os restantes membros do grupo atingirem os seus, existindo assim objetivos de grupo.

Observemos os discursos:

... “O trabalho cooperativo é enriquecedor pelas diferentes perspetivas e experiências que cada uma das crianças contribui para o mesmo fim”. (D. II – 4)

... “Trabalhar uns com os outros porque se não é o outro que com o seu olhar exterior a dar-nos uma outra visão sobre aquilo que nós fazemos, nós não saímos de nós próprios, a coisa chega a uma altura que não evolui”. (D. V – 4)

Segundo Valadares & Moreira (2009), numa situação de aprendizagem cooperativa, a relação estabelecida entre o docente e o aluno torna-se crucial uma vez que o poder e o conhecimento são partilhados por todo o grupo/turma, implicando deste modo, uma mudança no tipo de interação que o professor estabelece com os alunos.

Pode-se assim considerar que o papel do docente é muito importante em qualquer uma das fases de implementação da aprendizagem cooperativa, exigindo um grande esforço e preparação por parte deste.

Segundo Biain et al., (1999), as funções básicas que devem ser desempenhadas pelo professor num ambiente educativo para além de mediador, são de observador e de facilitador.

Observemos os discursos:

... “Entre eles, eles aprendem muito, precisamos é de dar esse espaço, o professor com a tendência de querer controlar tudo acaba por cortar um bocado esta liberdade e esta riqueza”, “o grande segredo é a postura do adulto, do professor, e a confiança que ele tem nestas interações e na estrutura que monta para que elas possam vingar”. (D. V – 3)

... “Criar as condições para que a aprendizagem e o trabalho se possam fazer em cooperação na construção de uma comunidade de aprendizagem verdadeira”. (D. V – 4)

Em suma, e conforme demonstram os sujeitos, vivemos hoje uma sociedade em que se espera da escola mais do que a simples transmissão dos conteúdos nos currículos e, por este motivo, urge fomentar-se uma educação que privilegie o desenvolvimento das competências sociais, que promova a interação entre pares, a aceitação do outro, competências que contribuem para o sucesso educativo, considerando assim que a Aprendizagem Cooperativa é uma estratégia educativa que promove o desenvolvimento integral da criança, preparando-a deste modo para a vida em sociedade.

Capítulo V – Considerações Finais

Este relatório final é efetivamente o culminar de um intenso e árduo trabalho de pesquisa e investigação, que surgiu da necessidade de encontrar as respostas para as inquietações e preocupações que foram sentidas nos estágios da Prática Supervisionada em contextos Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, em que a vivência com dois grupos heterogêneos ao nível etário, de desenvolvimento e interesses, me levou a sentir a necessidade de conhecer esta realidade, para melhor compreender e saber como atuar em sala de aula. Permitiu-me ter a perceção da importância da sua existência, pois através destes grupos, as crianças/alunos partilham saberes, cooperam entre si e ajudam-se deste modo a “crescer”.

Assim sendo, este trabalho investigativo *visou compreender e identificar como a cooperação contribui para o sucesso da aprendizagem em grupos heterogêneos em sala de aula de Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico*, partindo de três questões norteadoras:

1. Que estratégias pedagógicas se revelam potenciadoras das aprendizagens entre estas crianças de diferentes idades e níveis de escolaridade?
2. De que modo a cooperação entre crianças de diferentes idades e níveis de escolaridade contribui para o progresso da aprendizagem?
3. Como se processa a gestão do currículo na turma alvo do 1º Ciclo do Ensino Básico?

Não posso deixar de salientar que neste meu percurso de estudo e investigação do tema em questão, revelou-se um contributo essencial na interação com os meus pares pedagógicos. O diálogo, a partilha de opiniões, dúvidas e sugestões foram ajudando a (re)pensar nas práticas educativas, em estratégias, a reavaliar atitudes, enfrentar desafios, tomar algumas decisões e adquirir novos conhecimentos teóricos e práticos enquanto futura profissional de educação.

Toda esta investigação permitiu que existisse um aperfeiçoamento no sentido do conhecimento em questão, através do estudo do mesmo, o que me levou a dirigir a investigação através da pesquisa qualitativa interpretativa, inquirindo deste modo alguns profissionais de educação com o objetivo de adquirir, uma visão mais abrangente e real, tendo em conta as opiniões dos mesmos que estão no “terreno” todos os dias e se deparam com esta realidade, de forma a conhecer as suas conceções sobre esta temática.

Depois de ter sido feita uma abordagem aos dados reunidos (recolhidos e tratados), pode-se entender que os sujeitos desta investigação corresponderam aos objetivos delineados no estudo, na medida em que foi conseguido o apuramento das suas opiniões acerca do tema investigado.

Deste modo, procuro agora responder às questões norteadoras desta investigação:

- *Que estratégias pedagógicas se revelam potenciadoras das aprendizagens entre estas crianças de diferentes idades e níveis de escolaridade?*

As estratégias de diferenciação pedagógica surgem como resposta à grande diversidade de crianças/alunos, que se manifesta na forma de pensar, de aprender, de estar e de ser.

Definir diferenciação pedagógica não é tarefa fácil, visto tratar-se de um conceito muito complexo e amplo, que encerra em si um vasto leque de estratégias de ensino tradicionalmente associados à escola inclusiva; contudo alguns autores propõem definições para este conceito.

Morgado (2001) explica que, a diferenciação é a capacidade de conseguir responder com sucesso às diferentes necessidades de diferentes indivíduos, oriundos de diferentes contextos e famílias através de diferentes professores e com diferentes procedimentos e é o maior e eterno desafio de um sistema educativo.

Cadima (2006) refere que, a pedagogia diferenciada está muito além de uma técnica ou de uma metodologia, é primeiro que tudo uma atitude. Para que a diferenciação pedagógica aconteça é necessário montar toda uma estrutura complexa de organização dos materiais, das atividades e das tarefas, a organização do tempo e do espaço. Só assim é possível ao professor adequar as estratégias de ensino que melhor se adaptam às estratégias de aprendizagem dos alunos.

Na sequência das entrevistas ao grupo de sujeitos, pode-se verificar que estes veem a diferenciação pedagógica na sala de aula como essencial, respeitando sempre a idade de cada criança/aluno, o seu desenvolvimento e dando sempre diferentes oportunidades mediante as suas capacidades. Consideram assim importante, terem um conhecimento profundo de cada uma das crianças do grupo/turma, as suas características pessoais e coletivas, os seus pontos

fortes e menos conseguidos, e assim tentar ajustar a prática de ensino ao grupo que se lhes apresenta.

Perrenoud (1995) destaca assim a importância do trabalho cooperativo entre os alunos, referindo que o funcionamento em equipa não só poderá trazer benefícios para as aprendizagens dos alunos como torna a intervenção do professor mais exequível e produtiva.

Para Sanches, aprender com um ensino diferenciado é,

aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das atividades para as aprendizagens a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar. É abrir a escola a uma socialização do saber entre professores e alunos (2005, p.133).

Pode-se assim verificar que alguns sujeitos utilizam a diferenciação pedagógica como estratégias a cooperação e o envolvimento, uma vez que a diferenciação de idades e experiências, proporciona às crianças/alunos a “crescer” de forma mais consciente, com mais responsabilidade e autonomia. Considerando ainda que o conhecimento partilhado é potenciador de aprendizagens sólidas, eficientes e motivadoras, estimulando desta forma a comunicação e a interação social.

Mel Aircow (1997, p.16) afirma que “é útil que os professores sejam estimulados a utilizar de forma mais eficiente os recursos naturais que podem apoiar a aprendizagem dos alunos” referindo-se em particular:

a um conjunto de recursos que estão disponíveis em todas as salas de aula e que, no entanto, pouco têm sido utilizados: os próprios alunos. Em cada classe os alunos representam uma fonte rica de experiências, de inspiração, de desafio e de apoio que, se for utilizada, pode insuflar uma imensa energia adicional às tarefas e atividades em curso (p.16).

Considerando-se assim, que a aprendizagem é encarada como um processo social, em que os alunos são o principal recurso a utilizar em sala de aula, os próprios alunos constituem, por isso recursos pedagógicos mais importantes do que fichas de avaliação, materiais manipuláveis, entre outros.

E nesta linha de pensamento, importa assim responder à próxima questão, que envolve esta última análise, referente à cooperação e como contribuir para o progresso da aprendizagem.

- *De que modo a cooperação entre crianças de diferentes idades e níveis de escolaridade contribui para o progresso da aprendizagem?*

Tendo em conta a forte heterogeneidade que se faz sentir hoje em dia em cada grupo/turma, potenciando as características individuais de cada criança/aluno e considerando as relações entre pares que a criança estabelece com outras crianças, com o adulto e com o meio, como um elemento essencial no processo educativo, pois é através destas relações que a criança constrói o seu conhecimento, pode-se entender a aprendizagem como um caminhar em conjunto – o professor e o grupo/turma, em que a cooperação entre todos é o meio necessário para chegar mais longe.

Johnson & Johnson (1999) define a aprendizagem cooperativa como uma forma estruturada de trabalho em pequenos grupos, baseada na interdependência, responsabilidade, habilidades sociais e processamento do grupo, onde os alunos trabalham juntos para alcançar um objetivo comum, seja ele o domínio de um conceito, a solução de um problema ou a realização de uma tarefa escolar, ao fazê-lo os alunos maximizam a sua própria aprendizagem e sobretudo a dos demais.

Na sequência, das entrevistas, concluo que os sujeitos desta investigação, reconhecem no trabalho cooperativo um grande potencial meio de aprendizagem na sala de aula, na medida em que as crianças/alunos ao trabalharem de forma cooperativa têm tendência a mostrar maior reconhecimento, a animar e a apoiar os seus colegas, minimizando entre eles dificuldades e até superando.

Segundo Folque (2014), as crianças/alunos

são parceiros que estão envolvidos na aprendizagem e em atividades conjuntas, que se imitam e ensinam uns aos outros e que, colaborativamente, se empenham em dar um sentido ao mundo à sua volta através do debate, da negociação e da partilha de raciocínio (p.96).

Neste sentido, alguns sujeitos reforçam que para aprender é necessário que crianças/alunos trabalhem uns com os outros, porque é o outro que com o seu olhar exterior nos dá uma outra visão sobre aquilo que nós fazemos.

Salientando que o trabalho cooperativo é enriquecedor pelas diferentes perspetivas e experiências com que cada uma das crianças/alunos contribui para o mesmo fim.

Considerando ainda, que o papel do educador se torna fundamental em qualquer uma das fases de implementação da aprendizagem cooperativa, exigindo um grande esforço e preparação por parte deste, de modo a criar condições para que a aprendizagem e o trabalho se possa fazer em cooperação de uma comunidade de aprendizagem verdadeira.

Nielson (1999, p.25) considera que “estas experiências positivas proporcionam a todos os incluídos uma oportunidade de crescimento social e emocional”.

Importa assim responder à próxima questão referente à questão do Currículo na turma alvo do 1º Ciclo do Ensino Básico.

- *Como se processa a gestão do Currículo na turma alvo do 1º Ciclo do Ensino Básico?*

A aprendizagem escolar está diretamente vinculada ao currículo, organizado para orientar, entre outros, os diversos níveis de ensino e as ações dos docentes.

Segundo Alonso (1998) o currículo é um projeto de cultura e de formação que fundamenta, articula e orienta tudo o que a escola oferece como necessário e imprescindível para a educação integral das crianças/alunos, tendo em conta a sua individualidade. A mesma autora considera também que o currículo deverá ter uma abordagem globalizadora/integrada que atribui à criança/aluno um papel fundamental na construção e reconstrução ativas dos saberes, através do estabelecimento de sentido entre os saberes e o conhecimento escolar desejável. Partindo das suas vivências, construir e reconstruir conhecimentos e voltar de novo à realidade constitui um ciclo fundamental para a aprendizagem significativa.

Assim sendo, gerir o currículo na sala de aula de modo a que todos aprendam, assumindo a heterogeneidade de todos os alunos, é praticar a diferenciação curricular, uma vez que, nessa situação, o docente tem de ter em atenção as diferentes características dos alunos para construir o currículo, conferindo-lhe alguma relevância.

No entanto, esta relevância não depende somente das decisões tomadas pelos docentes e não se prende, apenas, com a utilidade das aprendizagens realizadas.

Segundo Sealey e Noyes (2010), também “depende da escola que frequentam (...) e da orientação dada pelo professor” (p.239).

Como já foi mencionado anteriormente, para que a criança/aluno se desenvolva e tenha sucesso na sua aprendizagem, é necessário que o docente diferencie o currículo. Este tipo de diferenciação só pode ocorrer ao nível da sala de aula, porque só os docentes conhecem, em concreto, as dificuldades das suas crianças/alunos e a distância entre aquilo que conseguem fazer com alguma ajuda.

Na sequência das entrevistas, concluiu-se que este grupo de sujeitos, considera importante a diferenciação curricular, pois gerem o currículo em função das características dos alunos e no tipo de conteúdos a trabalhar na sala de aula, considerando sempre as tarefas escolares a partir das motivações do aluno e ainda do seu conhecimento adquirido.

Tomlinson (2003) considera que o currículo deve ser importante. Nesta perspetiva, o currículo deveria ser construído com os alunos para que estes “reconhecessem o que é essencial aprender em cada disciplina” (p.60), tendo em conta as suas experiências e interesses.

Neste sentido, um dos sujeitos considera como essencial e fulcral que o aluno que vai à escola deve saber o programa, que se o docente quer alunos envolvidos tem de se lhes dizer o que estão na escola a fazer, considerando que ir construindo o programa com os alunos é uma estratégia rica e consistente.

Cabe, pois ao, docente, ser alguém atento e com capacidade de refletir criticamente sobre o currículo, tornando o currículo e o ensino mais significativos para quem aprende, uma vez que “a possibilidade de a escola se (re) afirmar como um espaço de referência social depende essencialmente, da capacidade dos docentes construírem uma verdadeira autonomia curricular, imprescindível para poderem prosseguir em melhores condições as finalidades educativas” (Morgado, 2011, p.795)

Após o término das respostas às questões norteadoras e considerando que ser um profissional de educação exige uma vontade enorme, não só por ser o suporte da formação da sociedade, como também, porque é alguém que necessita estar em constante evolução e aperfeiçoamento, de modo a colmatar as necessidades e exigências da sociedade, neste sentido, e de um modo geral, os inquiridos tanto educadores como os professores, consideram que a heterogeneidade de um grupo/turma é considerada hoje em dia um grande desafio para todos os docentes, entendendo-a como uma mais valia para todos, no sentido que proporciona ao docente um olhar individual sobre cada criança/aluno, pois cada criança é única e nem todas aprendem da mesma forma, assim como, uma prática pedagógica diferenciada,

salientando que as suas etapas de desenvolvimento são respeitadas, tendo sempre em conta os seus ritmos de aprendizagem.

Consideram que vivemos hoje uma sociedade em que se espera da escola muito mais do que a simples transmissão de conteúdos nos currículos e que a cooperação entre pares tornou-se essencial e fundamental na sala de aula e que esta deve ser motivada para uma evolução e a aprendizagem significativa de todos e que compete assim ao docente criar condições para que a aprendizagem e o trabalho se possam fazer em cooperação de uma comunidade de aprendizagem verdadeira.

Julgo, portanto, poder afirmar que o processo investigativo realizado me permitiu aprofundar e mobilizar conhecimentos essenciais à minha futura prática docente, designadamente ao tema (desenvolvimento e aprendizagem, diferenciação pedagógica, heterogeneidade e aprendizagem cooperativa), concomitantemente acerca do papel do educador/professor nesse campo, a nível curricular e ainda, no que concerne à organização de todo o ambiente educativo.

Saliento também, que esta investigação me esclareceu dúvidas, mas melhor que isso, criou-me mais dúvidas. Dúvidas essas que me despertam a vontade de esclarecer no futuro, via profissional.

Considero que este relatório foi pautado por diversas limitações, designadamente a pouca experiência para realizar uma investigação desta envergadura, a falta de alguma bibliografia acerca de alguns assuntos do tema e o pouco tempo para o aprofundamento dos dados recolhidos e a minha própria limitação no tratamento dos mesmos.

Como forma de concluir, sinto que ser educador/professor é uma profissão com uma enorme responsabilidade, mas uma profissão muito gratificante, porque temos oportunidade de contactar com a beleza da infância e contribuímos para que esta seja rica em aprendizagens, brincadeiras, afetos, segurança e contribuímos também para o futuro enquanto cidadãos de todas as crianças que entram nas nossas salas, porque é na Educação Pré-escolar que começa o processo de educação e de aprendizagens, em que as crianças/alunos vão viver ao longo de todos os anos de ensino.

Pretendo, enquanto futura profissional da educação, ser uma educadora/professora presente na vida das crianças/alunos que surgirão ao longo do meu percurso profissional, de forma emancipadora, criativa, construtiva e solidária. Olhando cada uma de forma pessoal e não em grupo, de modo a entender as suas dificuldades e interesses e poder criar situações

positivas para podermos construir um grupo coeso em que possam surgir interações entre todos os elementos, sejam crianças/alunos sejam educadores/professores.

Penso que este relatório será um ótimo instrumento futuro, a nível profissional, pois nele consta uma investigação que envolveu uma série de reflexões que mais tarde certamente irei ter em conta quando me deparar com situações pautadas com o tema.

Considero assim que, apesar de sentir que ainda tenho um longo caminho a percorrer, estou munida de ferramentas para evoluir e poder pôr em prática estratégias e metodologias adequadas em prol das aprendizagens das crianças.

Posso afirmar, que após este percurso, que a profissão de Educador/Professor é sem dúvida a que eu quero “abraçar” futuramente, aliás nunca tive dúvidas, pois desde tenra idade que já dizia querer ser Educadora/Professora.

Até lá, espero continuar a formar-me ao máximo na área da Educação.

À profissão de Educadora/Professora tenho a dizer Um Até Já!

Referências Bibliográficas

- Afonso, M. R. (2007). *Educação para a Cidadania – Guião de Educação para a Cidadania em contexto escolar... Boas Práticas*. Lisboa: Tipografia Jerónimus, Lda.
- Ainscow, M. (1997). *Educação para Todos: Tomá-la uma Realidade*. In AINSCOW, M. & WANG, M. *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Curricular.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Allan, S. & Tomlinson, C. (2002). *Liderar Projetos de Diferenciação Pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Alonso, L. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola – uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação / formação* (Vol. I e II). Tese de Doutoramento. Braga do Minho / Instituto de Estudos da Criança.
- Alonso, L., & Roldão, M. C. (coord.), (2005). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Livraria Almedina / Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança.
- Alves, M. & Azevedo, N. (2010). *Investigar em Educação. Desafios da construção do conhecimento e da formação de investigadores num campo multi - referenciado*. Lisboa: Editora UIED.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bastos, A. & Veiga, F. (2016). *A análise do bem-estar das crianças e jovens e os direitos da criança*. Portugal: Edições Húmus.
- Benavente, A. (1993). *Mudar a Escola, Mudar as Práticas – Um estudo de Caso em Educação*. Lisboa: Escolar Editora.
- Biain, I. et al. (1999). *El aprendizaje cooperativo*. Departamento de Educación y Cultura, Gobierno de Navarra.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cadima, A. (1996). *Diferenciação: No caminho de uma Escola Para Todos*. In Noésis, outubro – novembro / 1996. Lisboa: IIE.
- Cadima, A. (2006). *Equidade na Educação: Prevenção de Riscos Educativos. Atas do Seminário - Diferenciação Pedagógica na Sala de Aula*. Lisboa.

- Campos, C. (2000). *Metodologia Qualitativa e Método Clínico-Qualitativo: Um Panorama Geral de seus conceitos e fundamentos*. Revista Portuguesa de Psicossomática, 2 (I), s.p.
- Costa, M. (2015). *A Construção do Sentido de Grupo em Grupos Heterogêneos de Idades*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser professor – Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Decreto Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro, *Diário da República nº 217-1 Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Delors, J. (1999). *Educação um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.
- Duarte, Newton (2001). *As Pedagogias do Aprender a Aprender e Algumas Ilusões da Assim chamada Sociedade do Conhecimento – sessão especial intitulada: Habilidades e Competências: A Educação e as Ilusões da Sociedade e do Conhecimento*. XXIV Reunião Anual da ANPED, Caxambu: M. G.
- Durkheim, E. (2015). *Educação e Sociologia*. São Paulo: Edições 70.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília da educação da primeira infância* (1ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygostsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Edição Livros Horizonte.
- Fortin, M. F. (2000). *O processo de investigação da conceção à realização*. Loures: Lusociência.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, L. V., & Freitas, C. V. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Gaspar, Maria I. (1999). *Ensinar Diferente para a Diferença no Aprender*. In Grave Resends, L. (Org.). *Pedagogia Diferenciada: Da Exclusão à Inclusão Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gomes, M. H. J. (2013). *A Organização do Trabalho na Pedagogia Diferenciada ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico: um estudo comparativo entre os modelos pedagógicos High Scope e Movimento da Escola Moderna*. Tese para obtenção de Grau de Mestre. Universidade Aberta, Portugal.

- Gonçalves, T. N. (2010). *Investigar em Educação: Fundamentos e Dimensões da Investigação Qualitativa*. In M. G. Alves, & N. R. Azevedo, *Investigar em Educação. Desafios da construção do conhecimento e da formação de investigadores num campo multi – referenciado*. Lisboa: Editora UIED.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1979). *A criança em ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- _____ (2009). *Educar a Criança* (5ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos: Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Argentina: Aique Grupo Editor, S.A.
- Katz, L. G. Evangelou, D. & Hartman, J. A. (1990). *The Case for Mixed – Age Grouping in Early Education*. Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Katz, L. (1995). *The Benefits of the Mix Child Care Information Exchange*.
- _____ (1998). *The Benefits of the Mix Child Care Information Exchange*.
- Katz, L., & Chard, S. (2009). *A abordagem de Projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República nº 237/86-1 Série*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor*. Lisboa: LIDEL.
- Machado, F. S. A. (2013). *A gestão curricular em turmas com diferentes anos de escolaridade – conceções e práticas pedagógicas dos professores do 1º CEB*. Dissertação de Mestrado em Estudos da criança, Área de Especialização em Integração Curricular e Inovação Educativa. Universidade do Minho. Minho.
- Mc Clellan, O. & Kinsey, S. (1999). *Children´s Social Behavior in Relation to Participation in Mixed – Age or Same – Age Classrooms*.
- Mc Millan, J., & Shumacher, S. (1989). *Research in Education: A conceptual introduction*. Glenview: Scott, Foresman and Company.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa.
- Morgado, J. (2001). *A relação Pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.
- _____ (2011). *Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades*. Avaliação e Políticas Públicas, 19, 796 – 800.

- Nielson, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula: Um Guia para Professores*. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1996). “O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa”. In, Oliveira – Oliveira- Formosinho, J. (Org). (1996). “Modelos Curriculares para a Educação de Infância”. Porto: Porto Editora.
- _____ (1998). *A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico*: Revista Inovação, nº 1, pp. 77 – 78.
- _____ (2000). *A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem*. Lisboa. Universidade de Lisboa.
- Olabuénaga, J. I. (1996). *Metodologia de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Oliveira – Formosinho, J. (2007). “Pedagogia (s) da Infância: Reconstruindo uma praxis de participação”. Poto Alegre, Artemed.
- ONU (1989). *A Convenção sobre os Direitos das Crianças*. Assembleia Geral das Nações Unidas.
- Papalia, D. J Olds S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da criança* (8ª ed.). Mc Graw – Hill.
- Perrenoud, P. (1995). *La Pédagogie à L'École des Diferences*. Paris.
- _____ (2000). *Pedagogia Diferenciada – Das Intenções à Ação*. (P. C. Ramos, Trad.) Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas Sul.
- Piaget, J. (1972). *Para onde vai a Educação?* Lisboa: Livros Horizonte.
- Pinto, Elsa Amora Batista Ribeiro. (2016). *Educação Emocional: Um estudo exploratório sobre as práticas dos Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Piaget, Almada.
- Pires, C. M. (2007). *Educador de Infância – Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pujulás, M. P. (2008). *9 ideias chave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Editora Grão.
- _____ (2009). *Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: Uma forma prática de aprender juntos alumnos diferentes. VI jornadas de cooperación educativa con iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa*. Barcelona: Universidade de Vic.

- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Quivy, R. & Campenhoudt. (2003). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. 3ª edição. Lisboa. Gradiva.
- Ramussen, M. F. (2005). *Mixed – Age in After – School and Out – Of – School Time Programs*. Extension Extra, 15013.
- Ribeiro, C., António; Ribeiro, C., Lucie (s.d). *Planificação e Avaliação do Ensino – Aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Rodrigues, D. (2006). *Das ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva*. In D. Rodrigues (ed.), *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* Lisboa: FMH Edições.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: Perspetivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- _____ (2010). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sá, V. (2004). *A participação dos pais na escola pública portuguesa. Uma abordagem sociológica e organizacional*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Sanchez, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação – ação à Educação Inclusiva*. Revista Lusófona de Educação, 5, 127 – 142.
- _____ (2011). *Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Santos, L. & Dias, S. (2006). *Como entendem os alunos o que lhes dizem os professores? A complexidade do feedback...* Lisboa: Associação Professores de Matemática.
- Sealey, P. & Noyes, A. (2010). *On the relevance of the mathematics curriculum to young people*. The Curriculum Journal, 21 (3), 239 – 253.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Smith, P., Cowie, H., & Blades, M. (2001). *Compreender o Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (1999). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

- Teixeira, A., Jorge, R., Guardino, M., Viana, V., & Guimarães, J. E. (2011). *Neuro desenvolvimento em idade pré-escolar: a integração em agrupamento vertical*. *Ata Pediátrica Portuguesa*, 42 (2), 57 – 60.
- Thompson, A. G. (1992). *Teacher's beliefs and conceptions: A synthesis of the research*. In D. Grows (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York, NY: Macmillan Publishing Company.
- Tomlinson, C. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom. Strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria, VA: ASCD.
- _____ (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valadares, J. A., & Moreira, M. A. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: Sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente* (Neto, J. C., Barreto, L. S. M., Afeche, S. C., Trad.). São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, Ltda.
- Walsh, D., Tobin, J. & Grave, M. (2002). *A voz interpretativa: Investigação qualitativa em Educação de Infância*. In B. Spodek. *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed.