

DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA, UMA PORTA PARA A INCLUSÃO

Yenny Sá¹ & Maria José de Jesus Camacho²

¹ Universidade da Madeira, yennymts@gmail.com

² Universidade da Madeira, mjjcamacho@staff.uma.pt

1. Nota Introdutória

A globalização determina que o ato de educar se torne uma tarefa cada vez mais exigente e complexa. Apesar dos efeitos da evolução exponencial que temos vindo a sentir e a experimentar, são poucas as transformações e ténues as mudanças ocorridas no campo educativo, mantendo-se um padrão viciado de práticas docentes cristalizadas em individualismo e centralidade de práticas magistrais.

No entanto, as tomadas de decisão de índole pedagógica, em estreita associação com a regulação das aprendizagens, constituem-se em preocupação para os educadores do século XXI, mergulhados em ambientes educativos onde a heterogeneidade é cada vez mais evidente. Diferenciar para incluir assume-se como imperativo quando, nos cenários de aprendizagem, nos deparamos com crianças que parecem viver num mundo à parte, face aos seus pares.

É neste sentido que se torna imprescindível a equidade por via da ação educativa, por parte dos docentes, que visa reunir algumas aptidões, capacidade de reflexão, escolhas assertivas, entre outros, beneficiando e incluindo todas as crianças, respeitando-as e respondendo às suas necessidades.

Esta circunstância ditou a necessidade de transpor para o terreno os fundamentos teóricos subjacentes à diferenciação pedagógica, tendo-se revelado um grande desafio que nos impulsionou a agir em conformidade com a leitura da realidade.

Este artigo pretende ressaltar a importância da diferenciação pedagógica como promotora da inclusão de forma fundamentada e baseada no exemplo de uma situação de estágio da Prática Pedagógica I, do mestrado em

Educação Pré-Escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade da Madeira.

2. Princípios Legislativos e a Educação para Todos

Delors et al. (1996) defendem que a educação se alicerça em aprendizagens fundamentais presentes nos quatro pilares da educação: **aprender a conhecer** (aprender a aprender, exercitando a memória, a atenção e o pensamento); **aprender a fazer** (como ensinar o aluno, como melhorar metodologias que garantam a aprendizagem?); **aprender a viver juntos** (aprendizagem cooperativa) e **aprender a ser** (integra os três pilares anteriores).

Estes pilares devem ser reestruturados consoante a necessidade de quem aprende. Através deles moldar-se-ão o modo de aprender e de apreender o mundo e a vida, processo dinâmico que acompanhará o ser humano em todo o seu percurso de vida, à medida que este desenvolve, progressivamente, a capacidade de criar, de construir e de generalizar o conhecimento.

Neste sentido, todas as crianças (independentemente da sua nacionalidade, língua materna, religião, cultura, nível cognitivo, motor ou sensorial) têm direito a aceder a uma educação que garanta a igualdade de oportunidades. Na educação de infância realça-se a importância na promoção igualitária de condições de vida e aprendizagens futuras, principalmente às crianças cujas famílias se encontram distantes da cultura escolar. É com a qualidade do meio educativo e o modo como se desenvolvem as potencialidades e capacidades das crianças, dando respostas às suas necessidades, que este distanciamento cultural se desvanecerá (Gaspar & Roldão, 2007).

Em Portugal, a **Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)** reitera que o desenvolvimento do espírito democrático, respeitador do outro e das suas ideias, a livre troca de opiniões e ideias deve ser promovido pela educação. Neste sentido, o Estado deverá garantir o direito de igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar que resultará na formação de indivíduos capazes de viver e de conviver nas comunidades onde se inserem.

Ainda segundo o Cap. II (artigo 5º) da mesma LBSE a educação pré-escolar visa complementar e cooperar com a educação familiar, assumindo-se como objetivos deste nível de educação os seguintes domínios:

- Amplificar as capacidades das crianças e tornar a formação benéfica para o desenvolvimento equilibrado das suas potencialidades;

- Contribuir para o bem-estar e segurança das crianças;
- Conhecer as principais características do meio natural e humano onde se insere para favorecer na integração, participação e aprendizagem da criança;
- Fortalecer as noções morais e o valor da responsabilidade relacionado com o da liberdade;
- Incentivar a inclusão da criança nos diversos grupos sociais, visando o desenvolvimento da sociabilidade;
- Desenvolver as aptidões de expressão, comunicação, criatividade e atividade lúdica.
- Incutir práticas de higiene e de defesa da saúde pessoal e coletiva.
- Concretizar o despiste relativo às inadaptações, deficiências ou prematuações e encaminhar da melhor forma.

Estes objetivos deverão ser estipulados de forma adequada e específica, articulando com o meio familiar.

A nível internacional, o *Acordo de Jomtien* (1990) desencadeou o desafio da **educação para todos**, procurando a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990). A *Declaração de Salamanca* (1994) não só efetivou, mas ampliou este desejo ao defender a necessidade de adaptar as escolas a todas as crianças independentemente das “suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994, p. 6).

Consequentemente, diferentes países, no qual se inclui Portugal, instituíram mudanças paradigmáticas para que as recomendações, oriundas de Salamanca, se tornassem realidade. Assim, em 2008, surge o *Decreto-Lei 3/2008*, de âmbito nacional, e o *Decreto Legislativo Regional 33/2009/M*, de âmbito regional (Região Autónoma da Madeira - RAM) que operaram mudanças significativas na inclusão de crianças/jovens com Necessidades Educativas Especiais.

Passada uma década, os normativos anteriores deram lugar ao *Decreto-Lei 54/2018* (a nível nacional) posteriormente adaptado à RAM pelo *Decreto Legislativo Regional 11/2020/M*. Os dois normativos pretenderam ser impulsionadores de mudança, a nível organizacional e de procedimentos, no reequacionar de papéis que as escolas em Portugal têm vindo a assumir, no modo como acolhe e incluiu todos alunos, nos diferentes ambientes de aprendizagem.

Não menos importante, o *Decreto-Lei 55/2018* garante o direito à aprendizagem e o sucesso de todos os alunos perante a incerteza quanto ao futu-

ro, procurando desenvolver nos alunos competências que os conduzam à construção do seu próprio pensamento, enquanto seres autônomos, conscientes do mundo que os rodeia e capazes de resolverem problemas.

Este documento trouxe às escolas maior autonomia para que, após acordo entre alunos, famílias e comunidade escolar, haja maior flexibilidade na gestão curricular, se favoreça o trabalho interdisciplinar; se implemente a Cidadania e o Desenvolvimento; se fomentem as competências investigativas, reflexivas, de pensamento crítico e de resolução de problemas; se operacionalize o trabalho em equipa e centrado no aluno; se dinamizem trabalhos de projeto e de expressão e recorra a diversos instrumentos de avaliação.

3. Diferenciação Pedagógica

A diferenciação pedagógica surgiu da preocupação de acabar com o insucesso escolar e as desigualdades sentidas a nível social e cultural dos indivíduos. O **insucesso escolar** é muitas vezes olhado como resultado da dificuldade em aprender, da falta de conhecimento e das competências em avaliação na escola. No entanto, a base deste insucesso poderá ser provocada pelas metodologias educativas utilizadas e pelas normas instituídas pela escola que se baseiam na distinção daqueles que têm êxito e dos que não o alcançam (Gaspar & Roldão, 2007).

Neste sentido, a escola pode evidenciar o fosso entre a cultura de determinadas classes sociais e aquela que é vigente na escola, pois os recursos mobilizados pelos alunos correspondem à herança cultural do meio familiar em que se inserem. Por conseguinte, o sistema educativo deverá ter em conta a origem dos alunos e as suas aptidões, ajustando-os aos seus objetivos e finalidades educativas, através da oferta experiências diferenciadoras de aprendizagem. Daqui decorre, de acordo com Perrenoud (1997) a necessidade de eleger a diferenciação pedagógica como alicerce da aprendizagem.

Esclarecendo o seu significado, o autor supracitado defende que a diferenciação pedagógica, apesar de ser conhecida desde 1966, “tornou-se palavra de ordem dos sistemas educativos”, a partir dos anos 70, nos países economicamente desenvolvidos (Perrenoud, 1997, p. 28).

A opção por esta ação educativa sofreu algumas alterações, oriundas dos decisores políticos, ao longo dos anos, de modo a que os movimentos e as equipas pedagógicas pudessem desenvolver uma pedagogia de diferenciação, na esperança de que, ao identificarem as características individuais dos

alunos, garantissem uma ação pedagógica ajustada aos mesmos. Assim, a diferenciação foi inicialmente pensada como processo de mediação que visava melhorar o desenvolvimento e potencializar competências (Perrenoud, 1997).

Em estreita ligação com as pedagogias construtivistas e interacionistas, descritas por Piaget e Vygotsky, a partir das quais o sujeito não aprende sozinho, mas por interação com o meio e com outros sujeitos, apareceu, nos anos 90, a metodologia de trabalho de projeto, também este propulsor de diferenciação, na medida em que permite que os indivíduos aprendam através da sua própria ação, construindo o seu próprio conhecimento, a partir da curiosidade e da procura de respostas para a suas questões, em proximidade com a realidade.

No entanto, este tipo de ação pedagógica exige que se saiba mais acerca dos alunos; demanda uma organização do tempo, do espaço e da intencionalidade educativa; requer uma avaliação formativa, contínua e reguladora das aprendizagens, levando a que o aluno pense por si mesmo e resolva problemas complexos (Perrenoud, 1997).

De acordo com Cohen e Fradique (2018) a Escola do século XXI deverá transformar-se, acolhendo os novos desafios, resultantes da evolução, no sentido de capacitar as crianças e jovens com conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, para que se assumam como construtores de um mundo melhor. Para tal, é imprescindível abandonar o ensino tradicional e optar por um ensino que evite que o currículo e os programas curriculares fragmentem os saberes académicos; que as divisões de espaços escolares delimitem a ação do professor, junto dos alunos; que as desigualdades sociais imperem obrigando a que todos aprendam da mesma forma, no mesmo espaço e ao mesmo ritmo.

Neste sentido, os autores supracitados defendem que deverá existir uma organização escolar flexível que possibilite a adoção de uma pedagogia diferenciadora e individual capaz de:

- a) assegurar a aprendizagem de todos os alunos, de modo que estes se assumam enquanto cidadãos ativos, conscientes, preparados para o futuro e que se sintam integrados no mundo;
- b) preparar crianças e jovens reflexivos e colaborativos;
- c) desenvolver a capacidade de resolver problemas, de comunicar eficientemente e de promover o bem-estar;

Desta forma, a **flexibilidade curricular** contribui para que a diferenciação

pedagógica se concretize, dotando os docentes da capacidade de gerir o currículo, consoante os conhecimentos, capacidades e atitudes dos alunos. Sob este ponto de vista surge uma abordagem mais centrada no aprendiz, refletindo no como ensinar, naquilo que se deve ou não fazer, enquanto contributo para acabar com o insucesso escolar, na procura das opções didáticas e pedagógicas mais adequada aos alunos (Cohen & Fradique, 2018).

4. A Gestão da Pedagogia Diferenciada – Papel Do Docente

Tal como anteriormente mencionado, a **mudança de paradigma** surtirá efeito a partir do momento em que a escola se assuma como espaço de permanente reconfiguração, garantindo aos alunos/crianças o desenvolvimento de competências, a mobilização de literacias múltiplas e a resposta à imprevisibilidade do mundo atual.

Por sua vez, a negação da existência de um “aluno padrão” ou de um “aluno médio” será um dos princípios que sustenta a diferenciação pedagógica, uma vez que se considera que os alunos não aprendem todos da mesma forma, porque cada aluno possui inteligências mais desenvolvidas do que outras (como defende Gardner). Tal como cita o Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular (2018) “reiteramos que as metodologias de ensino não podem traduzir-se mais em ações que contemplem apenas o perfil do denominado “aluno médio” (p. 60).

Para facilitar o **processo de aprendizagem** é essencial que os docentes desafiem os educandos, que preparem atividades prazerosas e úteis e que aumentem a confiança mútua.

Além disso, ao diferenciar o professor está a contribuir para a **reconstrução concetual** do papel da escola e das finalidades do sistema educativo.

Para isso, numa fase inicial, o docente deverá:

- Ter em conta as características cognitivas das crianças/alunos;
- Valorizar as diferentes formas de aprendizagem (inteligências múltiplas);
- Contextualizar o meio escolar;
- Conceber estratégias adequadas às crianças, sendo possível utilizar estímulos diversificados (visuais, auditivos, cinestésicos), de modo a ajudar todos. (Cohen & Fradique, 2018)

Assim, para valorizar as práticas pedagógicas associadas a metodologias de aprendizagens ativas é fulcral compreender os seguintes objetivos: desenvolver aprendizagens de qualidade; assegurar que todos os alunos alcançam as competências previstas no Perfil dos alunos; privilegiar a interdisciplinaridade e por fim, antecipar e prevenir o insucesso escolar e o abandono escolar através de uma aposta na diferenciação pedagógicas e na intervenção precoce, em detrimento de um enfoque em estratégias remediativas (Cohen & Fradique, 2018).

5. A Diferenciação Pedagógica na Educação Pré-Escolar: um exemplo prático

A educação pré-escolar tem como destinatários crianças desde os 3 anos de idade até atingirem a idade da entrada no ensino básico. Ainda assim, a frequência na pré-escolar é opcional. A partir da LBSE, e com o passar dos anos, sentiu-se a necessidade de criar outro documento, as Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar (OCEPE, 2016), na defesa de que:

O desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social. É com a intencionalidade educativa que as aprendizagens são promovidas através de ambientes culturalmente ricos e estimulantes, próximos do que lhes é real, com desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada;

A **inclusão** de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos. Esta perspetiva supõe que haja uma adaptação, adequação e diversidade na planificação e avaliação, e uma permanente intenção de melhoria dos ambientes inclusivos, onde as crianças aprendem a aprender, desenvolvem interesses, tomada de decisões e autonomia e progridem na compreensão da realidade, melhorando a qualidade da resposta educativa do educador;

Também os “Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância” inseridos nas OCEPE (2016) se referem aos aspetos de desenvolvimento e a aprendizagem, componentes indispensáveis no processo de evolução da criança; ao reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo;

à exigência de resposta a todas as crianças e à construção articulada do saber.

No que concerne à “Intencionalidade educativa” (intervenção profissional, que implica que se reflita e se adequem e melhores metodologias pedagógicas) está subdividida noutro tópicos: observar, registar e documentar, planejar, agir e avaliar, planeamento e avaliação – um processo participado, planeamento, ação, avaliação – o desenvolvimento do ciclo e, por fim, comunicar e articular.

Face ao exposto, consideramos que as OCEPE representam um ponto de partida e, simultaneamente, um alicerce para a diferenciação pedagógica na educação de infância.

Passamos a referir algumas das etapas inerentes à diferenciação pedagógica que devem ser levadas em conta para garantir o sucesso educativo e que são fundamentadas por Perrenoud (1997).

Assim, a fase do “ANTES” que deve preceder o trabalho do docente, implica:

- a) realizar um bom diagnóstico da situação;
- b) articular a intencionalidade educativa com a história compreensiva dos alunos;
- c) reconhecer a criança como sujeito e agente do próprio processo educativo;
- d) definir os atores educativos intervenientes no processo;
- e) traçar e adaptar os possíveis itinerários pedagógicos.

No que concerne à etapa do “DURANTE” (no decorrer da ação educativa), o docente deverá:

- a) intervir de modo diferenciado;
- b) estimular e apoiar as crianças;
- c) certificar-se de que as crianças têm prazer nas atividades e no conhecimento;
- d) atestar o sucesso nas aprendizagens.
- e) promover a autoavaliação e a autorregulação, face às competências

Finalmente, no momento “APÓS” tem lugar:

- a) avaliar o impacto das medidas diferenciadoras;
- b) analisar o desempenho dos educandos;
- c) redefinir objetivos e metas.

Levando em linha de conta os pressupostos teóricos e conceituais, anteriormente apresentados, salientamos que, relativamente ao caso concreto que protagonizámos, no âmbito da prática pedagógica, foram tomadas al-

gumas decisões:

Primeiro momento (antes)

- Conhecer a Escola a partir do Projeto Educativo e do Plano anual de atividades.
- Criar um guião de observação para recolher o máximo de dados e informações acerca da sala, do grupo e dos agentes educativos;
- Caracterizar as crianças e identificar potencialidades e fragilidades das mesmas;
- Proceder à revisão da literatura subjacente à realidade que possibilitou a articulação da teoria com a prática;
- Adequar os materiais didáticos e a ação pedagógica;
- Realizar a troca de opiniões e de ideias com a orientadora científica, a diretora do estabelecimento, as educadoras cooperantes, as técnicas da ação educativa, as docentes da educação especial e de LGP;
- Traçar objetivos, estratégias e atividades diferenciadas respeitando a rotina, o tempo, o espaço, os materiais e as características das crianças.

Devemos referir que o grupo de crianças era composto por 17 crianças. Uma delas apresentava dificuldades na oralidade, uma outra estava diagnosticada com autismo e surdez. Perante este cenário, perspetivou-se a intervenção, garantindo-se a dimensão inclusiva e holística, mediante a qual todos foram acolhidos e respeitados, através do trabalho cooperativo e colaborativo, tendo sido possível acautelar as aprendizagens significativas (espelhadas no envolvimento das crianças), (re)organizar os recursos e os materiais didáticos, orientar e acompanhar os educandos e os critérios de avaliação (individualização), flexibilizar, através da adequação, alteração e ajustamento das planificações e estratégias e garantir um nível considerável de bem-estar e implicação das crianças.

Aplicaram-se distintas estratégias de diferenciação que responderam às necessidades do grupo, onde se encontrava o *António* (nome fictício) que se isolava e não adería às atividades de grupo. Procurando incluí-lo nas atividades e trabalhando tendo em conta a problemática identificada, definiram-se tempos e delineararam-se atividades, a partir de estímulos sensoriais. Privilegiaram-se os momentos mais calmos do dia, o espaço exterior e materiais estimulantes e diversificados como mediadores da sua adesão às propostas de trabalho. Neto (2020, p. 44), ressalva que “a perspetiva da ecologia humana considera que o indivíduo existe como parte de um ecossistema

de múltiplas relações” e que é a partir do jogo, principalmente em espaços exteriores, que se desenvolve a capacidade de acomodação, de subsistência, desafiando-se a si próprio e aos que o rodeiam, fazendo ganhar a autoestima e a confiança que, por sua vez, aumenta os níveis de realização pessoal. Evidentemente que o tempo de trabalho com esta criança era curto e as suas respostas eram imprevisíveis. A sua implicação era de curta duração (considerando grandes conquistas, os pequenos momentos que conseguiu-se mantê-la envolvida ou a participar) e dependia do seu estado de espírito e bem-estar (caso chegasse mal-humorada, aborrecida, ou contrariada teríamos de ter paciência e deixar que ela própria se autorregulasse, com objetos da sua preferência. Saliente-se que a diferenciação foi realizada com todas as crianças, sendo esta a que privilegiámos num trabalho mais individualizado, dadas as suas fragilidades de interação no grande grupo. Para além disto, houve recurso a alguns colegas para o desenvolvimento de atividades e exploração de materiais em cooperação com o *António*, na modalidade de pequeno grupo.

Por outro lado, o *António* era incluído nas atividades em grande grupo tendo, na maioria das vezes, reagido de forma positiva, obtendo a aceitação dos seus pares, o que demonstrava o alcance e o benefício da diferenciação pedagógica e da aceitação da diferença. Deste modo, aprendizagem cooperativa também foi aplicada neste grupo, principalmente na elaboração das receitas e na abordagem às ciências. A aprendizagem cooperativa é entendida por Silva et al. (2018), como uma forma de trabalhar em grupo com o objetivo de aprender em conjunto, aprender a ajudar-se mutuamente e a participar ativamente.

O delinear das estratégias e das atividades da ação pedagógica, tiveram como foco principal os interesses e as curiosidades das crianças, de forma a satisfazer as suas necessidades através da utilização de estratégias pedagógicas, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa. As primeiras quatro atividades serviram, principalmente, para perceber o comportamento das crianças em relação aos alimentos que, por sua vez, foi possível conhecer melhor as crianças e direcionar melhor as planificações seguintes. Note-se que o grupo já tinha iniciado a temática da alimentação saudável, já tinham explorado a roda dos alimentos e realizado a distinção entre a alimentação saudável da não saudável.

Algumas das estratégias foram transversais às atividades e noutras houve necessidade de reestruturação, consoante as reações e necessidades das crianças. Por conseguinte, de forma conjunta, foi trabalhada:

- a alimentação saudável;
- abordagem às ciências;
- aprendizagens significativas.

Para a exploração de conceitos e conhecimentos, recorreu-se, essencialmente, aos meios audiovisuais, às histórias, às músicas, às dramatizações e às atividades sensoriais. O reforço positivo, o elogio e a proximidade foram aplicados de forma persistente e, de um modo natural, aproveitaram-se as diferentes rotinas para introduzir e sistematizar saberes.

Relativamente aos recursos e aos materiais didáticos, os mesmos foram selecionados, de forma refletida, pensando nas características de cada criança.

Na seguinte sequência de imagens encontram-se retratados os recursos utilizados e os momentos experimentados durante a prática pedagógica. Por outro lado, é possível observar a participação ativa e autónoma das crianças e as diferentes formas como experimentaram as atividades, de modo cooperativo.



Figuras 1 e 2

Confeção das Tintas Naturais de forma autónoma e supervisionada



Figuras 3 e 4
Exploração das Tintas Naturais



Figuras 5 e 6
Despertar o sentido do paladar, do olfato e do tato,
através do jogo: “adivinha qual fruto é”.



Figura 7
Percurso dos pés descalços, proporcionando novas sensações.



Figura 8
Recurso às expressões – dramatização



Figuras 9, 10, 11 e 12
Confeção do docinho com cheirinho a Outono – as
crianças moldaram a pasta em forma de bolinhas
e o A. espalmou a pasta por entre as mãos.

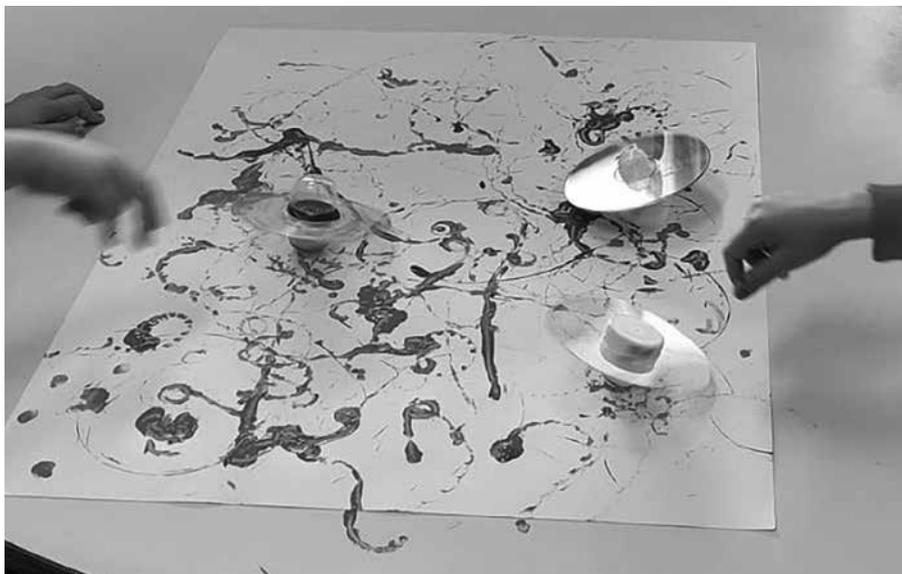


Figura 13
Pintura do cartaz da receita do “Docinho com cheirinho a Outono - a partir de piões feitos com material reciclado – técnica adaptada ao António

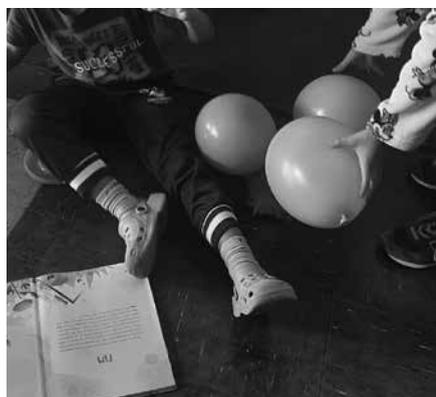


Figuras 14 e 15
Construção e resultado do cartaz da receita do “Docinho com cheirinho a Outono”.



Figuras 16, 17, 18 e 19
Atividades no interior da sala
sob Influencia do trabalho
individualizado com o António.





Figuras 20, 21, 22 e 23
Outros momentos do dia em que se evidenciou
a participação e inclusão do A.

Intercalados com as etapas do “antes” e do “durante” e, em resultado da observação do desempenho das crianças e do diálogo estabelecido com a equipa educativa, aconteceram diferentes momentos de reflexão que nos conduziram à revisão e à reestruturação de objetivos, estratégias, finalidades e materiais, subjacentes à nossa ação. Cardona et al. (2021) destacam a missão primordial da avaliação, enquanto mecanismo para ajudar a desenvolver o currículo, de forma flexível e adequada para ajudar a criança a aprender e a desenvolver-se, não servindo para escolher ou excluir alguém, mas antes para adequar a sua metodologia pedagógica às características e necessidades das crianças, contribuindo para a sua evolução e aprendizagem.

A supervisão submetida no decorrer do estágio garantiu uma orientação pedagógica adequada bem como, a melhoria das intervenções. Na opinião de Oliveira-Formosinho (2002), a função da supervisão é sentida como atividade de instrução de grande relevância, no qual se orientam professores de forma direta e nos diferentes princípios da pedagogia.

Devemos afirmar que a circunstância de acontecimentos exteriores (situações de Covid-19; o tempo escasso em que implementámos esta experiência) foram entraves à obtenção de resultados mais consistentes. No entanto, apesar da sua heterogeneidade, foi evidente a adesão do grupo às diferentes propostas de atividades/estratégias e visível a satisfação e os conhecimentos alcançados.

6. Considerações Finais

A educação e a aprendizagem são reconhecidas há muito tempo como um direito básico do ser humano, que não devem ser afetadas por circunstâncias incontroláveis ao educando como as classes sociais, género, local de nascimento, religião, incapacidades, entre outros. Por outro lado, já não faz sentido manter a ultrapassada “escola-fábrica”, cuja necessidade da atualidade deverá ditar um novo dinamismo organizacional do espaço educativo, suscetível de humanizar e de se debruçar sobre os desafios da sociedade do futuro. É neste sentido que é cada vez mais evidente a tarefa dos docentes do século XXI para, com equidade, responderem a todas as necessidades dos educandos. Este processo implica um trabalho de investigação, de reflexão, de planificação e de avaliação constantes aliado ao repensar dos percursos de aprendizagem, na procura de uma mudança pedagógica que considere a singularidade dos processos de aprendizagem de cada aprendiz

e que interligue as suas diferentes condições, a nível social, cultural e biológico, evitando o insucesso.

O educador exerce o papel de mediador que acompanha todo o processo pedagógico, indiciador de inclusão, que faz o cruzamento e a sistematização da sua investigação com a ação pedagógica, na acomodação das suas intervenções e recursos para concretizar a diferenciação pedagógica, sem esquecer o apoio individualizado e a intervenção cooperativa, de modo a que nenhum educando desista de aprender.

Não existe um modo uniforme de concretizar a diferenciação, pois os aprendizes apresentam múltiplas características, ritmos e níveis cognitivos, espelhando diferentes formas de aprender. No entanto, de forma criativa, estratégica, avaliativa e com o contributo do trabalho cooperativo, será possível ajudar os educandos a construírem a sua aprendizagem e a se desenvolverem.

É indiscutível que o ato de diferenciar permite o acesso e sucesso a todos os alunos e, hoje, mais do que nunca:

“O saber deve ser experienciado, concebido e aprendido de forma não definitiva (pontos finais), mas sempre numa perspetiva interrogativa e reflexiva (vírgulas)” (Neto, 2020).

Referências Bibliográficas

Cardona, M. J. (coord.); Silva, I. L.; Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar* (online). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Disponível em <https://tinyurl.com/2p9nrpaa>.

Cohen, A. & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raiz Editora.

Delors, J.; Al-Mufti, I.; Amagi, I.; Carneiro, R.; Chung, F.; Geremek, B.; Gorham, W.; Kornhauser, A.; Manley, M.; Quero, M.; Savané, M.; Singh, K.; Stavenhagen, R.; Suhr, M. & Nanzhao, Z., (1996). *Educação. Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. UNESCO.

Gaspar, M. I. & Roldão, M.C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Universidade Aberta.

Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. (3.^a ed.). Contraponto.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores I. Da sala à Escola*. Porto Editora.

Perrenoud, P. (1997). *Pedagogia Diferenciada – Das intenções à Ação*. ARTMED.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação: Direção-Geral da Educação (DGE).

Referências Legislativas:

Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86 do quadro geral do Sistema Educativo. Diário da República: I Série, n.º 237/1986. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>.

Decreto-Lei n.º 3/2008 do Ministério da Educação e Ciência. (2008). Diário da República n.º 4 Série I. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871>

Decreto-Lei n.º 33/2009 do Ministério da Educação e Ciência. (2009) Diário da República: 1.ª Série, n.º 134. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/33-2009-492408>

Decreto-Lei n.º 54/2018 do Ministério da Educação e Ciência. (2018). Diário da República: 1.ª Série n.º 129. <https://tinyurl.com/mr2z32p7>

Decreto-Lei n.º 55/2018 do Ministério da Educação e Ciência. (2018). Diário da República: 1.ª Série, n.º 129. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf

Decreto-Lei Regional n.º 11/2020 do Ministério da Educação e Ciência. (2020). Diário da República: 1.ª Série, n.º 236-A. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto/11-2020-150509308>

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (1990). Declaração Mundial sobre a Educação para todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien, 1990. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por?i=null&queryId=d9bff450-e19b-4492-abdb-b724e711275e, (consultado em 2/03/2022).

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da ação na área das Necessidades Educativas Especiais. Conferencia mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf), (consultado em 2/03/2022).

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (2017). Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Objetivos de aprendizagem. <https://ods.imvf.org/wp-content/uploads/2018/12/Recursos-ods-objetivos-aprendizagem.pdf>, (consultado em 2/03/2022).