

Resumo

O presente relatório final tem como objetivo dar conta do percurso académico ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) onde são destacadas e refletidas as experiências e as aprendizagens mais significativas realizadas durante os quatro estágios em diferentes contextos: creche, jardim de infância e escola (1º e 3º anos de escolaridade). Apresenta-se, também, um exercício investigativo realizado sobre os desafios da equidade e da inclusão no jardim de infância e na escola do ponto de vista de estudantes em formação inicial, educadores/as de infância e professores/as do 1º CEB. Para se proceder a recolha de dados recorreu-se a inquéritos por questionário a estudantes que frequentam os mestrados que habilitam para a docência numa Instituição do Ensino Superior e duas entrevistas semidiretivas a docentes. Como resultados apresentam-se as perspetivas de educação inclusiva e equitativa destes intervenientes, destacando-se o papel do/a educador/a de infância e do/a professor/a do 1º CEB face à inclusão e equidade e evidencia-se a importância da pedagogia diferenciada como um desafio de uma educação para todos e todas.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Equidade; Formação inicial; Educação pré-escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico; Pedagogia diferenciada.

Abstract

This final report has the purpose of providing an account of the academic career during the Master's Program in Pre-School and Primary Education, where the most significant experiences and learnings carried out during the four stages are highlighted and reflected in different contexts: kindergarten and primary school (1st and 3rd year of schooling). Also presented an investigative exercise on the challenges of equity and inclusion in kindergarten and school from the point of view of students in initial formation, early childhood educators and teachers of the primary school. In order to collect data, I used questionnaire surveys to students attending the master's degrees that qualify for teaching at a Higher Education Institution and two semi-directional interviews to teachers. The results show the perspectives of inclusive and equitable education of these actors, highlighting the role of the child educator and the teacher of the primary school in face of inclusion and equity and it is evident the importance of differentiated pedagogy as a challenge for an education for all.

Keywords: Inclusive Education; Equity; Initial formation; Pre-school education; 1st Cycle of Basic Education; Differentiated pedagogy.

Agradecimentos

Durante o percurso académico muitas foram as pessoas que contribuíram e ajudaram para a concretização deste sonho. Houve momentos difíceis que, estando fora da minha cidade, da minha família e da minha zona de conforto, fizeram-me crescer e valorizar aqueles que mais amo. Por vezes, senti que não iria ser capaz de alcançar este meu sonho, mas aqui estou eu pronta para o concluir.

Antes de mais, agradeço a todos/as os/as docentes da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém por me terem acompanhado e por terem tornado este percurso possível.

A todas as educadoras/professoras cooperantes que me receberam nas suas salas, dando-me a oportunidade de realizar todas as aprendizagens que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional. Obrigada por toda a disponibilidade, crítica e reflexão, que me ajudou a ser sempre melhor.

A todas as crianças que se cruzaram comigo nesta trajetória, também foram elas que permitiram todo este processo de ensino e de aprendizagem.

À minha orientadora, a professora Isabel Piscalho, por todo o tempo disponibilizado, pela ajuda, pelos conselhos e pelo suporte dado.

À minha família, em especial, aos meus pais e à minha irmã, pois sem eles, nada disto teria sido possível. Obrigada por todas as palavras de incentivo, pela teimosia, pela compreensão, pela paciência e pelo apoio incondicional.

Por fim, e não menos importantes, às minhas amigas que sempre me acompanharam nos bons e nos maus momentos, pela partilha, pelos desabafos, por todo o incentivo e, sobretudo, pela vossa amizade.

A todos e todas OBRIGADA!

!

“Tornas-te eternamente responsável por aquilo que cativas.”
(Antoine de Saint-Exupéry)

Índice

Parte I	3
1. Contextos de estágio	3
1.1 Prática de ensino supervisionada em creche	3
1.1.1 Caracterização da instituição.....	3
1.1.2 Caracterização da sala.....	4
1.1.3 Caracterização do grupo	4
1.1.4 Projetos.....	6
1.2 Prática de ensino supervisionada em jardim de infância	11
1.2.1 Caracterização da instituição.....	11
1.2.2 Caracterização da sala.....	11
1.2.3 Caracterização do grupo	12
1.2.4 Projetos.....	13
1.3 Prática de ensino supervisionada em 1º CEB – 1º ano de escolaridade	19
1.3.1 Caracterização da instituição.....	19
1.3.2 Caracterização da sala.....	20
1.3.3 Caracterização do grupo	20
1.3.4 Projetos.....	21
1.4 Prática de Ensino Supervisionado em 1º CEB – 3º ano de escolaridade ..	27
1.4.1 Caracterização da sala.....	27
1.4.2 Caracterização do grupo	27
1.4.3 Projetos.....	29
1.5 Desenvolvimento Profissional	32
Parte II	34
1. Percurso do desenvolvimento do exercício investigativo	34
1.1 Questão de Investigação.....	36
1.2 Objetivos.....	36
2. Enquadramento Teórico	38
2.1 Equidade e Educação Inclusiva	38
2.2 Fundamentos para uma Pedagogia Diferenciada	41
2.3 Desafios na educação pré-escolar	46
2.4 Desafios no 1º CEB	49
3. Metodologia	52
3.1 Tipo de Estudo.....	52

3.2	Participantes.....	52
3.3	Instrumentos de recolha	53
3.4	Procedimentos.....	54
3.5	Apresentação e análise dos resultados.....	55
	Considerações finais.....	63
	Reflexão Final.....	65
	Referências Bibliográficas.....	68
	Anexos	74

Índice de Figuras

Figura 1. Atividade - Exploração do esparguete	Erro! Marcador não definido.
Figura 2. Atividade - Estampagem com os pés	Erro! Marcador não definido.
Figura 3. Atividade - Construção de Foguetões	Erro! Marcador não definido.
Figura 4. Atividade - Exploração de instrumentos musicais..	Erro! Marcador não definido.
Figura 5. Atividade - de Expressão Físico-Motora	Erro! Marcador não definido.

Introdução

O presente relatório é realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Neste relatório pretendo dar a conhecer o meu percurso realizado ao longo da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES), realizada em quatro contextos distintos: creche, jardim de infância (JI), 1º CEB – 1º ano de escolaridade, 1º CEB – 3º ano de escolaridade, e ainda dar a conhecer todo o meu exercício investigativo do estudo sobre os desafios da equidade e da inclusão na educação pré-escolar e no 1º CEB - perspetivas de estudantes em formação inicial e docentes.

Este trabalho final encontra-se dividido em duas partes.

A primeira parte dá conta da PES que se considera imprescindível no processo de formação docente, pois oferece a possibilidade aos/às futuros/as educadores/as professores/as de contactarem com proximidade com os ambientes que envolvem o quotidiano educativo (Pimenta, 1997). Destacam-se, nesta parte, as experiências em contexto de estágio, as caracterizações das instituições, das salas, dos grupos, dos projetos educativos, destacando e refletindo sobre as práticas e as aprendizagens desenvolvidas. É de salientar que é durante estes períodos de estágio que os/as futuros/as docentes vão colocar em prática os seus conhecimentos, conseguindo desta forma chegar a competências fundamentais na sua formação base. Segundo Roldão (1999), durante o estágio, “é necessário o domínio de áreas do conhecimento nos campos científicos ligados à educação e às organizações, assim como é preciso reforçar a solidez dos campos científicos, culturais e didáticos que integram o currículo” (p.43).

A segunda parte diz respeito ao percurso da investigação realizada, onde se dá a conhecer as perspetivas de estudantes e de docentes face à educação inclusiva e equitativa. Neste sentido, destaca-se o desenvolvimento do exercício investigativo, a questão de investigação, os objetivos, o enquadramento teórico da problemática, a metodologia adotada, o tipo de estudo, os/as participantes, os instrumentos de recolha, a apresentação e análise dos resultados e, por fim, as considerações finais.

O novo sistema de atribuição de habilitação para a docência, definido no Decreto-Lei 43/2007, valoriza a prática do ensino na investigação e destaca a necessidade dos/das educadores/as professores/as serem cada vez mais profissionais capazes de se adaptar às características e desafios em função das especificidades das crianças e dos alunos. A iniciação à prática profissional promove assim, uma postura crítica e reflexiva em relação aos processos e desempenhos do quotidiano profissional.

O relatório termina com uma reflexão final que reúne e contempla as evidências de análise reflexiva sobre a ação, as aprendizagens adquiridas, sendo, por isso, uma síntese de todo este percurso.

Parte I

1. Contextos de estágio

1.1 Prática de ensino supervisionada em creche

O meu primeiro estágio realizado no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico teve a duração de cinco semanas, numa sala de berçário, e foi realizado numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que não tem fins lucrativos, recebendo apoio do Ministério da Segurança Social e do Trabalho e do Ministério da Educação. A instituição localiza-se numa freguesia que pertence Santarém.

1.1.1 Caracterização da instituição

O berçário onde realizei o estágio pertence a uma instituição que inclui valências de creche, jardim de infância, 1º e 2º CEB.

O edifício da instituição foi construído de raiz e inaugurado em janeiro de 2005. A sua arquitetura é funcional e contemporânea valorizando a identidade cultural. O ambiente desta é harmonioso e humano e a sua decoração é bastante colorida. A instituição tem como objetivo promover uma educação exemplar e a magnífica tarefa de educar crianças.

Na valência de Creche encontravam-se quatro salas (Berçário; Sala de 1 ano e Sala de 1 ano e meio; Sala de 2 anos); três salas de jardim de infância (3 anos; 4 anos; 5 anos); e quatro salas de 1.º CEB e duas salas de 2.º CEB, de modo a dar continuidade aos anos seguintes.

Todo o edifício possuía rampas o que demonstrava uma preocupação por parte da instituição para corresponder quer às necessidades das crianças como às das próprias famílias. Existia uma sala polivalente que estava equipada com uma grande diversidade de materiais comum a todas as crianças, e que dividia a creche do jardim de infância e o jardim do 1º CEB. Esta sala servia de apoio às salas de atividades pois era nesta sala que eram guardados a maior parte dos materiais para a realização de atividades de expressões artísticas e de educação física, casas de banho, uma copa (onde eram preparadas as refeições dos bebés), a cozinha e a cantina, onde de acordo com as suas rotinas as crianças almoçavam e lanchavam.

Todas as salas que constituíam a valência da creche estavam equipadas com materiais educativos, produtos de higiene e segurança que promoviam o bem-estar e o desenvolvimento das crianças e a criatividade.

Relativamente ao espaço exterior, existiam vários pátios que se encontravam reservados a cada valência. Na sala onde estagiámos tivemos poucas oportunidades de frequentar estes espaços com as mesmas, mas pudemos observar que estes se encontravam equipados de modo a que as crianças se sentissem seguras. O chão era alcatifado e liso. Neste existiam baloiços, bolas, brinquedos de empurrar e puxar, veículos de transporte, entre outros. Apenas existia um pequeno pátio exterior coberto, acabando por ser um ponto menos positivo para a instituição.

1.1.2 Caracterização da sala

A sala de berçário era ampla e tinha bastante luminosidade. Existia uma mesa de trabalho com três cadeiras, um armário para arrumação de alguns materiais indispensáveis.

Como se tratava de uma sala de berçário existia também um fraldário que tinha uma bancada com um armário para arrumar os utensílios higiénicos das crianças. Em frente a este existia um espelho e um lavatório, uma sanita e uma banheira. Ao lado do fraldário encontrava-se a “sala do soninho” que continha dez berços. Nesta sala existiam ainda cabides com os respetivos nomes, onde eram pendurados os pertences das crianças. Existia a área do tapete onde as crianças podiam brincar e ao mesmo tempo ver-se ao espelho, pois ao lado desta área existia um grande espelho na parede. A sala tinha ainda uma porta envidraçada que dava para um pátio exterior da creche. Ao longo da sala encontravam-se caixas com brinquedos que as crianças podiam manipular.

Durante os primeiros dias de estágio observámos que todas as crianças mostravam bastante interesse pelos brinquedos existentes na sala, dando especial atenção aos que emitiam músicas/sons ou luzes. A forma como os brinquedos estavam posicionados era intencional, garantindo que estivessem acessíveis a todas as crianças e permitindo que estas os explorassem livremente sempre que desejassem.

1.1.3 Caracterização do grupo

O grupo de crianças que acompanhámos durante o período de estágio tinha entre os 5 e os 10 meses de idade. O grupo era constituído por 5 crianças, dois rapazes e três raparigas. Poucas semanas antes do nosso período de estágio uma criança foi

submetida a um processo de avaliação, cuja família suspeitava que esta teria microcefalia, o que não foi comprovado, mas que originou, na equipa educativa, uma atenção redobrada. O grupo não participava nas atividades extracurriculares ou na componente de apoio à família.

O grupo gostava bastante de brincar individualmente, a pares e em grupo, durante estas interações com as outras crianças, estas eram bastante afetuosas e emotivas, na medida em que foi possível observar, crianças a abraçarem-se, a darem as suas primeiras gargalhadas e até a chorarem quando outra criança lhe tirava algum objeto que estava a explorar.

As crianças nesta faixa etária encontravam-se numa fase fundamental do seu desenvolvimento. Segundo Kamii (2003), a citar Piaget, o desenvolvimento cognitivo progride ao longo de estádios definidos, numa sequência fixa. Um estádio prevê então uma determinada estrutura que permite realizar um certo número de comportamentos. Os estádios são níveis funcionais e operacionais. Piaget, quando refere o desenvolvimento da inteligência propõe quatro estádios: o estádio sensório-motor (0-2 anos); o estádio pré-operatório (2-7/8 anos); o estádio das operações concretas (7/8-11/12 anos); e o estádio operatório – formal (a partir dos 12 anos).

Tendo em conta as idades dos bebés, e tendo presente a teoria cognitivista de Piaget, estes encontram-se no estádio sensório-motor. Deste modo, segundo Gardner (1994), é neste período que os bebés conhecem o mundo construindo as primeiras formas do conhecimento do tempo, espaço, número e causalidade.

De acordo com Piaget, este estádio, é o primeiro momento do desenvolvimento cognitivo, o bebé em vez de utilizar palavras vai apoiar-se nos movimentos que organiza em esquemas de ação através dos quais interpreta e age sobre o real. Durante este estádio desenvolvem-se e coordenam-se as capacidades sensoriais e motoras do bebé. O bebé relaciona-se com o mundo através dos sentidos e da ação estabelecendo relações entre objetos, acabando por desenvolver a intencionalidade. As unidades básicas do comportamento neste estádio são os esquemas de ação, em que existem comportamentos repetíveis, generalizáveis e aperfeiçoáveis, conseguindo-os transpor de uma situação para a outra. É também no sensório-motor que os bebés passam do seu próprio corpo para o mundo dos objetos. Os bebés começam a estabelecer algumas ligações entre os movimentos bruscos das pernas e o balançar de pequenos bonecos. Ocorre a aparição dos primeiros atos intencionais, as primeiras coordenações, em vez das reproduções ocasionais. As ações são orientadas e realizadas para atingir um determinado objetivo.

Como afirma Portugal (1998), as crianças destas idades necessitam que lhes assegurem a satisfação das suas necessidades e tendo estas asseguradas estão

reunidas as condições para que estas possam ter bem-estar emocional e envolverem-se nas várias atividades e situações. Em creche a rotina é fundamental para o desenvolvimento da criança, principalmente quando falamos de crianças com apenas meses de idade. A rotina da sala era muito centrada no responder das necessidades básicas das crianças.

1.1.4 Projetos

O principal objetivo da instituição era promover a educação e formação das crianças. O seu projeto educativo tinha como tema “Educação para a Cidadania”, este pretende sintetizar toda a filosofia que suporta este projeto e que assenta na ideia fundamental de preparar uma cidadania eficaz na aprendizagem da cultura cívica.

A educadora cooperante, nos primeiros dias de estágio informou-nos que não tinha um projeto de sala mas apresentou-nos um plano com objetivos gerais que pretendia atingir com todas as crianças. A par deste plano existiam também grelhas de avaliação individuais que eram atualizadas no final de cada mês. Assim sendo, em conversa com a educadora, com o orientador cooperante, e em parceria com a colega de estágio tendo em consideração as observações realizadas, delineámos o projeto “Desenvolvimento sensório-motor”. O tema do projeto pareceu-nos bastante vasto que sentimos a necessidade de criar alguns subtemas como o desenvolvimento do tato, do paladar, da audição e o desenvolvimento motor relacionado com a locomoção, o gatinhar, contornar ou ultrapassar obstáculos, sentar e bater palmas. Quando pensávamos em concretizar alguma atividade tentámos ao máximo adaptar a cada criança, pois, não poderíamos exigir a um bebé que ainda se sentava com apoio que iniciasse a sua marcha.

Os objetivos do nosso projeto eram essencialmente a transmitir valores, desenvolver a capacidade sensorial com materiais estimulantes, desenvolver a comunicação verbal e a socialização, estimular a audição de diferentes sons com intensidades distintas e adquirir novas habilidades motoras.

Durante o período inicial do estágio observámos que nestas idades se nota algumas diferenças, por vezes, ao nível do desenvolvimento motor, entre crianças com apenas um mês de diferença.

Antes de iniciarmos a construção do projeto e a sua aplicação o par observou durante três dias as crianças e procurou saber mais acerca de cada uma, de modo a perceber o que as crianças já tinham adquirido e o que era necessário estimular de modo a desenvolver o potencial das crianças, a chamada zona de desenvolvimento proximal, referenciada por Vigotsky (1998). Procurámos sempre ser bastante

comunicativas e tentar que as atividades proporcionassem momentos de interação entre elas com a finalidade de desenvolver a socialização e a linguagem.

Era necessário que as crianças experienciassem realidades novas, que estivessem em contacto com novas texturas, novos materiais, tratava-se de crianças com meses, portanto, tudo ou quase tudo seria novo para elas, foi fundamental pudermos presenciar as reações delas a um novo estímulo.

A componente motora deste projeto surgiu pela observação da aquisição e aprendizagem de novas habilidades motoras. As crianças eram colocadas no chão e muitas das vezes não se deslocavam para ir buscar brinquedos apenas choravam e esperavam que o adulto os fosse buscar e levar até elas. Como referi a sala não tinha qualquer tipo de projeto educativo. Neste sentido, baseámo-nos muito nos sentidos, como o tato, a visão, audição e paladar.

Realizámos algumas atividades como exploração de gelatina, esparguete, bolas coloridas, massa de pão, copos de plástico, balões, digitinta, instrumentos musicais, parte superior de um plinto de esponja e ainda a exploração do paladar com o limão e o açúcar. Recorremos à observação, a grelhas de verificação/avaliação e a registos fotográficos que nos permitiram avaliar melhor o nosso projeto.

Para realizarmos as atividades, percebemos que era essencial proporcionarmos um ambiente securizante e harmonioso para que a criança se sinta segura e confiante de modo explorar o que a rodeia sabendo que terá ali uma figura de referência. É fundamental o/a educador/a ter presente as características do seu grupo-alvo, o que é necessário ser trabalhado na faixa etária em questão, para poder proporcionar aos bebés meios que nos permitissem personalizar a aprendizagem, adequando as atividades, tendo em conta as suas características individuais.

É de destacar que percebemos facilmente que as simples atividades de rotina como a higiene, a mudança da fralda, eram momentos importantíssimos para as crianças destas idades, era um momento em que devíamos manter bastante diálogo com a criança. Para Freire (2008, p.59) O diálogo é indispensável para o processo de construção da noção de corpo. Apesar de não ter dificuldade em realizar esta tarefa, tinha algum receio, pois são crianças muito novas e aparentemente tão frágeis.

Na realização de algumas atividades, pudemos observar que quando estas eram do seu interesse, as crianças estavam de tal forma envolvidas que exploravam o material ou a sensação até à exaustão. Para que as crianças conseguissem estar envolvidas era necessário que se desse resposta às suas necessidades básicas e que se sentissem seguras.

Deste projeto de estágio destaco duas atividades, uma delas destaco-a pelo envolvimento e o bem-estar das crianças durante a realização desta. Segundo Laevers (2011, p.10) um ponto de partida evidente para compreender e avaliar a qualidade de um contexto educativo é centrar-se em duas dimensões: o nível de bem-estar emocional e o nível de envolvimento da criança nas suas interações com os múltiplos fatores contextuais que a envolvem, sejam elas, as interações entre crianças/crianças, adultos/crianças, adultos entre si, materiais, atividades, ambiente, rotinas ou a organização da prática e do quotidiano. Estas dimensões ajudam-nos a perceber o que estamos a fazer, ou seja, se o contexto está a ser benéfico, sendo que este, influencia o processo e os resultados das experiências das crianças.



Figura 1. Atividade – Exploração do esparguete

A atividade da exploração do esparguete foi sem dúvida a que mais me surpreendeu. Inicialmente quando planifiquei esta atividade era com o objetivo de as crianças contactarem com esta particular textura. Houve crianças que apenas tocaram no esparguete, no início ainda reticentes à textura, mas passado poucos minutos rebolaram, colocaram-no na boca e atiraram-no pelo ar.

A outra atividade que, ao contrário da anterior, destaco-a por não ter corrido tão bem, aliás por sentir que não foi a mais adequada. Durante o período de estágio aproximou-se a época natalícia e como é habitual as crianças realizam algumas atividades para oferecer como presente de natal. Quando a educadora cooperante propôs que planificássemos uma atividade para oferecer aos pais, sugerimos realizar uma atividade utilizando a técnica da estampagem com os pés. Para mim foi a atividade que mais me fez refletir, as crianças mostraram bastante desconforto ao realizá-la, não estavam envolvidas nem satisfeitas. Senti que esta atividade foi apenas pensada nos pais e não propriamente nas crianças. Ao realizá-la, as crianças começavam a chorar, talvez por sentirem a frescura da tinta nos seus pés. Senti que não foi a atividade mais adequada para esta faixa etária e que a fizeram apenas “porque sim”. Se fosse hoje, provavelmente, realizaria uma atividade mais de caráter

exploratório, realizando uma pintura com as mãos com cores que apelassem à celebração natalícia.

As planificações de atividades, confesso que era algo que me assustava. Como se tratava de um berçário, com 5 bebês, não era obrigatório a presença da educadora cooperante na sala. Como nunca tivemos a oportunidade de observar a prática da educadora no berçário, as planificações eram sem dúvidas a nossa principal



Figura 2. Atividade - Estampagem com os pés

insegurança. Por exemplo, não sabíamos que instrumentos devíamos utilizar para avaliar os bebês. Partindo do pressuposto que a avaliação possibilita quer a tomada de decisões e aperfeiçoamento das práticas educativas, quer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança, “avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução.” (Gonçalves, 2008, p. 27). Em conversa com a professora cooperante da ESES, que nos orientava durante o período de estágio, acabámos por avaliar o grupo e as atividades deste projeto utilizando grelhas de observação/verificação, onde registei as reações das crianças face a uma nova exploração. De forma, geral considero que foi um projeto onde conseguimos cumprir com os objetivos delineados inicialmente. Conseguimos refletir melhor que, o que realmente importa, são os processos e não propriamente os produtos.

Gonzales-Mena e Eyer (2001) propõem dez princípios que assentam no respeito e na qualidade das relações que são estabelecidas com as crianças, destacando ser fundamental envolver as crianças; investir nos tempos de qualidade procurando estar disponível para as crianças; compreender as formas de comunicação características de cada criança; investir tempo e energia para encarar a criança como um todo; respeitar as crianças enquanto pessoas de valor e ajudá-las a reconhecer e a lidar com os seus sentimentos; ser verdadeiro nos sentimentos relativamente às crianças; modelar os comportamentos que se pretendem ensinar; reconhecer os problemas como oportunidades de aprendizagem e deixar as crianças resolver as suas próprias dificuldades; ajudar a construir segurança, promovendo atividades que desenvolvam a

confiança em si; procurar promover a qualidade do desenvolvimento em cada faixa etária mas não forçar a criança a atingir determinados níveis de desenvolvimento.

1.2 Prática de ensino supervisionada em jardim de infância

O segundo estágio foi realizado num jardim de infância numa unidade de uma IPSS sem fins lucrativos, em Santarém, numa sala de 5 anos.

1.2.1 Caracterização da instituição

A instituição era constituída por duas valências: creche e pré-escolar. A unidade tinha dois pisos, no 1º andar encontrava-se a valência de creche que era composta pelas salas de berçário, 1 ano, 2 anos e um refeitório. No rés-do-chão existia a valência de educação pré-escolar constituída por seis salas: duas de 3 anos, duas de 4 anos e duas de 5 anos. Neste piso encontravam-se ainda os espaços exteriores, que eram utilizados pelas crianças com alguma frequência. A unidade dispunha ainda de uma pequena biblioteca acessível às crianças, equipada com um tapete, algumas mesas e uma grande variedade de livros. Esta biblioteca tornava-se bastante dinâmica pelo fantocheiro que lá existia, que permitia às educadoras e às próprias crianças a dramatização de histórias com recurso a fantoches. Neste mesmo piso encontrava-se ainda a sala da coordenadora, a cozinha e o refeitório onde eram servidos os almoços e lanches. Todos estes espaços mencionados encontravam-se bem equipados com material didático diversificado e adequado à faixa etária das crianças que os frequentavam.

1.2.2 Caracterização da sala

Quanto à organização do espaço, a sala era ampla e luminosa. Continha duas portas, sendo que as duas davam acesso ao exterior, onde as crianças costumavam brincar. Dispunha de três mesas onde eram realizadas as atividades dirigidas e também as atividades nas áreas do desenho, recorte e colagem, massa de moldar e jogos de mesa. Existia um cavalete que se encontrava na área da pintura. Existia ainda a área da casinha, da garagem e construções, a biblioteca, o consultório médico e a área do computador. Todas as áreas estavam identificadas com imagens num cartão plastificado e tinha um número limitado de participantes, as crianças já sabiam que na área do computador só podiam estar 2 crianças, ou seja, neste cartão plastificado aparece a imagem de um computador numa secretária com um número dois, e assim sucessivamente, para as restantes áreas da sala.

1.2.3 Caracterização do grupo

O nosso grupo de crianças era constituído por 23 crianças, 12 raparigas e 11 rapazes com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos. A instituição proporcionava algumas atividades extracurriculares tais como inglês, música e dança. Do nosso grupo, 17 crianças frequentavam estas atividades.

Segundo os estádios de desenvolvimento de Piaget (1977), estas encontravam-se no estágio pré-operatório que abrange idades compreendidas entre os 4 e os 7 anos de idade. Este estágio caracteriza-se pelo facto da criança não manipular diretamente a realidade mas sim fazê-lo através da atividade simbólica, que se manifesta através da linguagem verbal, do desenho e do jogo simbólico. Nesta fase a criança ainda é egocêntrica, por isso é que a noção de partilha seja um importante conceito a trabalhar, bem como o saber respeitar a vez do outro. A partir dos 4 anos o pensamento da criança já intuitivo sendo as suas representações fundadas nas configurações estáticas.

Relativamente às características do grupo este era bastante autónomo na realização da higiene e de tarefas. Demonstravam um grande interesse por diversas áreas tais como: a casinha, o consultório médico, a garagem, o desenho, a pintura e as histórias. As crianças colaboravam com facilidade no cumprimento das tarefas e no desenvolvimento das atividades. Todo o grupo gostava de atividades relacionadas com as expressões (plástica, dramática e musical), de jogos em grande grupo (jogos de roda), bem como de explorar e brincar em pequenos grupos no exterior. As crianças demonstravam uma enorme vontade de aprender e de descobrir o mundo que as rodeia. O grupo conseguia respeitar as regras da sala, mas era fundamental que fossem consistentes e bem definidas. Estas eram enumeradas e trabalhadas através de um quadro de cortiça, onde existiam ilustrações acompanhadas de frases com as regras da sala. Todas as crianças sabiam o que cada ilustração queria dizer mesmo não sabendo ler a frase que acompanhava a ilustração.

Relativamente à organização do grupo a educadora começava por sentar as crianças no tapete e cantar a música “Bom dia”, seguindo-se a escolha do responsável que marcava as presenças e as faltas e, por fim, o tempo. De seguida, era contada uma história, cantavam-se canções e/ou conversava-se sobre algumas temáticas, que tanto podiam ser propostas pelas crianças como pela educadora cooperante. As atividades orientadas eram executadas de seguida e podiam ser realizadas em grande e/ou pequenos grupos.

1.2.4 Projetos

O projeto educativo da instituição encontrava-se em construção, pelo que existia um Plano de Atividades com o tema “Educar para sorrir”. Era com base neste que as educadoras de infância das respetivas valências elaboravam os seus projetos pedagógicos de sala e o plano de atividades que tinham em conta os interesses e necessidades dos seus grupos de crianças. A problemática escolhida tinha como principal objetivo fomentar atitudes de respeito e valorização bem como uma inter-relação entre os pares. A instituição pretendia assim, que as crianças se tornassem cidadãos/ãs conscientes e preocupados/as com o meio ambiente que os rodeava.

O projeto de sala da educadora relacionava-se com o da instituição uma vez que, foi a partir deste que a cooperante o construiu. Tendo em conta as características do grupo de crianças a educadora de infância construiu o seu projeto em torno dos valores que devem ser transmitidos às crianças, como por exemplo a questão da partilha, bem como a autonomia.

Este estágio teve a duração de seis semanas, a primeira semana foi a semana de adaptação, integração e observação. Durante esta semana conhecemos a nossa educadora cooperante e o grupo com que trabalhamos neste período de estágio, considerámos importante observarmos a rotina da sala, observarmos como a educadora geria e organizava as crianças. Esta semana foi crucial para a definição do nosso projeto, aproveitámos para perceber quais os interesses das crianças, do que gostavam mais e do que já de certa forma não era novidade para elas.

Na semana partilhada entre nós, estagiárias e a educadora cooperante, foi importante estarmos inseridas nas atividades planificadas pela educadora, colocando algumas questões sobre a organização e gestão da sala tendo sempre em atenção que, por vezes, não era possível estarem todas as crianças na atividade orientada, por isso penso que o nosso apoio neste momento também foi fundamental no sentido em que nos juntávamos às crianças nas “áreas”, na garagem, nos jogos, nas construções, na massa de modelar, criando as primeiras relações. Neste período de adaptação tentávamos chegar às crianças perguntando ao que estavam a brincar, perguntando se podíamos brincar com elas, se podíamos utilizar determinado objeto, para que servia aquele espaço ou “área”. Tentávamos que enquanto uma estagiária estava nas “áreas” com as crianças, outra estivesse com a educadora na atividade orientada com as restantes crianças.

O nosso grupo de crianças era bastante autónomo e demonstravam vontade de descobrir o que os rodeava. Em conversa com a educadora, esta demonstrou interesse em que trabalhássemos a ciência e tendo em conta que as crianças demonstravam

bastante curiosidade pelo espaço exterior e pela área da ciência interligando com o interesse pelas histórias e as expressões surgiu o nosso projeto “Descobrimdo o Mundo”. Tal como é referido na brochura “Despertar para a ciência – atividades dos 3 aos 6” (2009) as atividades das crianças estão, desde muito cedo, recheadas de ciência. É por isso, a criança cria ideias alternativas para justificar a ciência. Quando chegam ao jardim de infância as crianças já possuem ideias, que por vezes não estão de acordo com os conhecimentos científicos atuais. Estas concepções alternativas são fortemente resistentes. Cabe assim ao/à educador/a proporcionar desde cedo o contacto com a natureza, bem como permitir às crianças que a experienciem e que confrontem também as suas concepções alternativas, bem como desenvolver competências nas crianças para que estas desenvolvam um espírito crítico, autoaprendizagem e uma atitude investigativa.

Os principais objetivos do nosso projeto eram: inculcar valores e atitudes de respeito para com a natureza mantendo um contacto próximo com a mesma; fomentar atitudes de partilha, interajuda e cooperação; criar momentos de interação entre as crianças; dar oportunidade de explorarem espaços próximos do seu meio envolvente; adquirir vocabulário específico relacionado com a temática do projeto. Durante a definição dos objetivos, considerámos pertinente destacar alguns valores-chave necessários a trabalhar com o grupo, eram eles a cooperação, entreajuda, trabalho em equipa, capacidade de resolver problemas/conflitos, sensibilidade e respeito.

Assim, construímos durante o período de estágio alguns painéis, onde colocávamos os trabalhos alusivos ao nosso projeto. Estes painéis foram expostos na sala e também no hall de entrada da instituição. Construímos um painel com o sistema solar, com os planetas que o constituem, partindo para o nosso planeta Terra, para a Europa e só depois para o nosso país. Ao abordarmos o nosso país, tratámos temas como a identidade e a família. Como durante o nosso período de estágio coincidiu com algumas datas comemorativas, como o 25 de Abril e o dia Internacional da Família considerámos pertinente também incluir algumas atividades alusivas a este dia, que de forma equilibrada enquadrámos também no nosso projeto. Durante o período de estágio pretendíamos que as crianças adquirissem novo vocabulário e novos significados.

Pretendíamos que com o nosso projeto as crianças observassem e tivessem um maior contacto com a natureza, bem como valores de respeito e conhecimento de como devem preservar a natureza. Estes valores e conhecimentos são um recurso para que estes se tornassem cidadãos/ãs com bons hábitos e responsáveis. Era importante que existisse uma articulação das áreas de conteúdo, para que as atividades fossem suficientemente desafiadoras, despertando o interesse das crianças e um conhecimento abrangente.

Segundo as OCEPE (2016),

“ O tratamento das diferentes áreas de conteúdo baseia-se nos fundamentos e princípios comuns a toda a pedagogia para a educação de infância, pressupondo o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis do processo educativo e uma construção articulada do saber em que as diferentes áreas serão abordadas de forma integrada e globalizante.” (p.31)

Do nosso ponto de vista, o envolvimento das famílias era um ponto fundamental de modo a que estes tivessem um papel ativo na educação dos seus educandos e se envolvessem nas atividades propostas.

Durante toda a prática fui colocando algumas questões relacionadas com algumas crianças, particularmente, com a criança que estava a ser acompanhada pela equipa de Intervenção Precoce. Tratava-se de uma criança que a nível da autonomia não revelava dificuldades, mas por outro lado a nível cognitivo revelava algumas dificuldades, mas o que me chamou mais à atenção foi o facto de a criança a nível social ser uma criança que interagia bem com os seus pares, embora reagisse mal à frustração, gritando e chorando. Por vezes, ao chamar a criança para realizar algumas atividades, esta mostrava alguma resistência, querendo fazer outra atividade ou mesmo brincar. Senti-me no dever de refletir sobre esta situação, encontrando algumas estratégias para que esta criança não perdesse o interesse na atividade, e mesmo quando isso acontecia propunha-lhe que fosse brincar, mas que mais tarde continuaríamos a atividade. Faz parte educação pré-escolar proporcionar às crianças espaços e momentos em que possam adquirir experiências positivas para o seu desenvolvimento, respeitando sempre todas as suas necessidades e características (Marchão, 2012).

A negociação entre mim e esta criança fez-me perceber que, por vezes, não respeitamos de todo, o tempo e as características de cada criança, e que através do diálogo facilmente chegávamos a uma solução. Nos momentos em que esta criança começava a chorar e a gritar tentava que ela se acalmasse e me explicasse o porquê de estar assim, muitas das vezes era porque outra criança lhe tinha tirado algum brinquedo.

Outra situação que me fazia questionar bastante era sobre uma criança que integrava a sala, que tinha alguns problemas a nível comportamental. Segundo a nossa educadora cooperante, esta deveria ser acompanhada também pela equipa de Intervenção Precoce. Não nos podemos esquecer que para esta criança ser acompanhada pela equipa de Intervenção Precoce é necessária a autorização do Encarregado de Educação, algo que não foi conseguido pela educadora cooperante.

Cabe-nos a nós não criar juízos de valor, pois não sabemos o que estará por detrás desta decisão. E...???

Destaco ainda, que durante o período de estágio observamos que algumas crianças esporadicamente pediam à educadora e depois mais tarde a mim e a minha colega de estágio para descansarem um pouco à tarde, por norma era quase sempre na “hora do tapete” em que por rotina, nesse momento se marcava o comportamento. A marcação do comportamento era feita por cada criança, exigindo a participação e fazendo-a refletir sobre o seu comportamento naquele dia. Existia um quadro com o nome das crianças e cada criança, na sua vez, levantava-se e ia colocar uma bolinha no seu nome. Essa bolinha podia ser feita por 3 canetas de filtro de cores diferentes, a vermelha para assinalar um mau comportamento, a cor de laranja para assinalar um comportamento por vezes não adequado e a verde para o bom comportamento. Relativamente às crianças dormirem após este momento, na minha opinião, acho que era importante esta flexibilidade da educadora, pois se temos de respeitar o ritmo e a individualidade de cada criança, ao não as deixar descansar não as estaríamos a respeitar. Brazelton (1995) refere que sestas à tarde podem aumentar a capacidade da criança de se acalmar e de conseguir gerir o controlo do seu estado, durante a tarde e início da noite. O sono será essencial no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. O ritmo de trabalho após o almoço é inferior ao ritmo da manhã, sendo que, um período de pausa após o almoço seria muito mais rentável para o desenvolvimento e aprendizagem ao longo do dia (Cordeiro, 2010).

Durante o nosso período de estágio, apesar de partirmos de um tema global considerámos pertinente a criação de miniprojetos intitulados de: “À descoberta do Sistema Solar”; “O nosso Planeta Terra”; “O Mapa-Mundo”; “Multiculturalidade”; “O nosso Portugal”; “A família”; “Quem sou eu?”. Durante a implementação do projeto considerámos que realizámos algumas atividades a destacar pela positiva e pela negativa.



Figura 3. Atividade - Construção de Foguetões

A atividade que destaco negativamente foi a construção de foguetões. Quando planeámos a atividade considerámos que seria pertinente que cada criança construísse

o seu foguetão, visto que tínhamos abordado as profissões e que falámos especificamente sobre a profissão do astronauta. Destaco esta atividade porque foi uma atividade que se prolongou mais do que aquilo que tínhamos planeado acabando por não cumprir o tempo que tínhamos planeado. Tendo em conta este pormenor achámos por bem continuar com a atividade pois as crianças estavam bastante entusiasmadas por construir o seu próprio foguetão e por serem elas astronautas. Se calhar se fosse hoje teria feito de outra maneira e tínhamos realizado um foguetão em grupo fomentando a criatividade, entreajuda e a cooperação entre todas as crianças.

E porque se deve valorizar também o que correu de forma positiva, destaco a atividade em que as crianças exploraram alguns instrumentos musicais tocados pelo mundo. Esta atividade tinha como principal objetivo conhecer os continentes e articulámos com a expressão musical, levando para a sala alguns instrumentos: guitarra, bandolim, pandeiretas, cavaquinho, bombo, etc. A atividade foi dinamizada por toda a sala em que cada área representava um continente. Em cada área existia um instrumento musical que era originário de um determinado continente, as crianças tiveram oportunidade de explorar os instrumentos musicais de forma livre consciencializando-os com os cuidados a ter com cada um. Para além de explorarem os vários instrumentos musicais, tiveram também a oportunidade de ouvir algumas músicas típicas de cada continente.



Figura 4. Atividade - Exploração de instrumentos musicais

As crianças enriqueceram e adquiriram novos conhecimentos nas áreas da formação pessoal e social, conhecimento do mundo, expressão e comunicação e no domínio da matemática. Avaliar o processo e os seus efeitos implica, a tomada de consciência da nossa prática para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do próprio grupo. Tendo em conta todo o nosso processo educativo, durante o período estágio, considero que os objetivos delineados inicialmente foram parcialmente cumpridos. Digo parcialmente, porque estamos em constante aprendizagem e realizámos algumas atividades que, a meu ver, não voltarei a realizá-las, ou pelo menos, não voltarei a realizá-las da mesma forma, terei em consideração a

gestão do tempo e do próprio grupo, optarei por sugerir às crianças que trabalhem em cooperação com os seus pares/ grupo, ultrapassando esta dificuldade que foi a gestão do tempo.

Avaliar só por si já não é uma tarefa fácil, contudo, as OCEPE (2016) referem que:

“Avaliar os progressos das crianças consiste em comparar cada uma consigo própria para situar a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo. Refletir sobre esses progressos e o valor que atribui às experiências de aprendizagem das crianças permite ao/a educador/a tomar consciência das conceções subjacentes à sua intervenção pedagógica e o modo como estas se concretizam na ação.” (p.15)

1.3 Prática de ensino supervisionada em 1º CEB – 1º ano de escolaridade

O terceiro estágio teve a duração de 7 semanas e decorreu numa escola da rede pública, numa freguesia do concelho de Santarém, na valência de 1º Ciclo, numa turma de 1º ano.

1.3.1 Caracterização da instituição

A escola atribuída para a realização deste estágio pertence a um Agrupamento de Escolas do concelho de Santarém. A escola localizava-se num meio rural e estava dividida em dois andares, rés-do-chão e primeiro andar, tinha ainda um espaço exterior para o recreio onde se encontrava um baloiço e um escorrega para as crianças brincarem. No rés-do-chão encontrava-se a copa, três dispensas (uma da cozinha e duas para a arrumação de materiais), um refeitório, duas casas de banho para as crianças do 1º CEB (rapazes e raparigas) e outra casa de banho só para o pré-escolar. Era neste piso que existiam duas salas: a sala de pré-escolar e uma sala do 1º CEB, com uma turma de 2º e 3º ano de escolaridade.

No andar superior, existia uma outra sala de 1º CEB, com uma turma de 1º e 4º ano. Neste andar existiam também duas casas de banho e uma sala que servia de apoio ao 1º ano. Esta sala era utilizada especialmente quando os/as alunos/as do 4º ano estavam nas atividades de oferta complementar.

Relativamente aos equipamentos presentes na escola, era visível um elevador, ainda que sem funcionamento, armários de arrumação de material didático e armários para cada uma das turmas, dentro das respetivas salas. Apesar de se tratar de uma escola de pequenas dimensões esta era bastante acolhedora. Esta situação também é apoiada pelo pedagogo Freinet (1973) que defende que as dimensões das escolas não devem ser muito grandes. As escolas pequenas, com menos cinco ou seis salas de aula, são os espaços ideais para o ensino porque favorecem a aproximação e a criação de laços de amizade entre professores/as, permitindo seguir atentamente todos/as os/as alunos/as.

A escola apesar das boas condições tinha alguns aspetos menos positivos que são de referir como a pequena dimensão das salas para albergarem dois anos de escolaridade ao mesmo tempo, utilizando os mesmos materiais, como é o caso do quadro interativo, o que em certas situações dificultava o bom funcionamento das aulas. Não existia um espaço interior, como por exemplo uma sala polivalente para servir de sala de convívio ou para a realização de atividades fora da sala de aula. Para remediar esta situação era utilizado o refeitório para essas situações, o que não considero produtivo, uma vez que o mesmo não reúne as condições para tal. Aquando da

utilização do refeitório para realizar atividades, as estagiárias e as professoras tinham de ter em atenção o horário da colocação das mesas pois não podia coincidir. Destaco, também, a falta de uma cobertura para o espaço exterior da escola que servia como espaço de recreio nos intervalos. Tendo em conta as pequenas dimensões da escola, quando chovia os/as alunos/as não tinham um espaço adaptado para brincarem, tendo de se contentar com as brincadeiras nos corredores da escola.

1.3.2 Caracterização da sala

Em relação à sala, esta era dividida em dois anos de escolaridade (1º e 4º ano), nesta existiam dois quadros de ardósia, um para cada ano de escolaridade e um quadro interativo comum. A sala era bastante ampla e luminosa, dispunha ainda de um painel de cortiça onde os/as alunos/as colocavam algumas sugestões de atividades para a professora cooperante.

Como se tratava de uma turma com dois anos de escolaridade a sala era dividida, as mesas dos/as alunos/as do 4º ano estavam viradas para o quadro de ardósia da entrada, enquanto que as mesas do 1º ano estavam ao fundo da sala junto ao outro quadro de ardósia. Na sala existiam também alguns armários para arrumação de alguns materiais didáticos.

1.3.3 Caracterização do grupo

Como já referi anteriormente, tivemos a oportunidade de estagiar numa turma com diferentes anos de escolaridade, 1º e 4º ano. A turma era composta por vinte alunos/as: sete alunos/as do 1º ano (três raparigas e quatro rapazes) e treze alunos/as do 4ºano (quatro raparigas e nove rapazes).

De acordo com o Plano Curricular de Turma, existiam dois alunos com NEE, um aluno do 1.º ano e outro do 4.º ano. O aluno do 1.º ano tinha Hemofilia A grave, esta patologia faz com que o corpo tenha dificuldade em controlar a circulação do corpo ou coagulação, assim, era necessária constante atenção para que o aluno não se magoasse. Nas atividades de expressão físico-motora, embora ele realizasse os mesmos jogos que os restantes alunos/as, tinha que se ter uma atenção redobrada. O aluno do 4.º ano tinha dificuldades a nível da audição, tendo mesmo um aparelho que o auxiliava a ouvir, apresentava diversas dificuldades de aprendizagem, tendo uma professora de educação especial com ele durante a semana em vários momentos.

De acordo com a estudo realizado à turma, durante o período de estágio, foi possível observar alguns pontos fortes, tais como o grande interesse nas aprendizagens

em todas as Áreas Curriculares, o bom cumprimento das regras da sala de aula. Os/As alunos/as revelavam ainda curiosidade e motivação para aprender novos conteúdos, havendo um questionamento e uma participação constante da parte dos mesmos, em ambas as turmas.

Notava-se ainda que os/as alunos/as eram muito cooperativos entre si, revelando boas relações interpessoais. Sempre que era necessário, os/as alunos/as mais velhos ajudavam os mais novos, tanto nas áreas das expressões, como nas outras áreas curriculares. Eram autónomos e revelavam consciência cívica. Contrariamente, enumeram-se algumas dificuldades observadas, como dificuldades de concentração e de se manterem em silêncio. Sendo uma turma com dois anos de escolaridade diferentes e como estão sempre a realizar atividades diferentes é difícil existir silêncio na sala.

No que diz respeito à relação dos/as alunos/as com a comunidade escolar, destaca-se claramente a forte relação que mantêm com a professora cooperante, revelando carinho e respeito pela mesma. Também existia respeito pelas assistentes operacionais e pelas restantes docentes, uma vez que a turma já tinha sido direcionada pelas referidas. Também estabeleceram uma boa relação com as estagiárias, embora o respeito que tinham pelas estagiárias era diferente da forma que respeitavam a professora, pois com as estagiárias os/as alunos/as tentavam sempre testá-las, vendo até onde conseguiam ir com as suas ações.

O ato de ensinar para Perrenoud (2000) não é apenas uma sucessão de métodos pedagógicos: “Conhecer os conteúdos ensinados é a menor das coisas quando se pretende instruir alguém” (p.23). Depende essencialmente da capacidade do docente ou, neste caso, das estagiárias construir uma relação de confiança com os seus/suas alunos/as.

1.3.4 Projetos

O projeto educativo do referido agrupamento visava 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. A oferta educativa e formativa do agrupamento tinha como objetivo dar respostas às necessidades dos/as alunos/as, através de projetos próprios e de percursos curriculares diversificados, de acordo com a legislação em vigor, assim como, dar respostas às necessidades socioeducativas da sociedade atual.

À semelhança dos estágios anteriores já sabíamos que tínhamos de implementar/desenvolver um projeto que possuísse uma temática que, a nosso ver,

fosse pertinente tendo em conta o ambiente em que estávamos inseridas bem como as vicissitudes que íamos vivenciando. Neste sentido, procurámos que o tema a ser explorado partisse da realidade destes/as alunos/as para que contribuísse para o desenvolvimento pessoal de cada aluno/a, da sua autonomia e para a sua integração na sociedade.

Nas três primeiras semanas de estágio e visto que se tratava de um período inicial, este era dedicado à observação, não sabia ao certo qual postura a adotar. Inicialmente, optei por observar os comportamentos diversificados dos/as alunos/as, assim como as múltiplas estratégias/metodologias aplicadas pela professora, uma vez que considero que para se saber intervir, é preciso/fundamental saber-se observar o ambiente educativo que nos rodeia. Neste período, conseguimos constatar que as crianças apresentavam alguma necessidade de brincar. Como se tratava de um período de transição achámos por bem explorar esta necessidade.

Tendo em conta as necessidades e os interesses da turma trabalhar no âmbito “A brincar também se aprende”. Chegámos a este projeto com alguma dificuldade, pois queríamos um projeto que fosse transversal a todas as áreas de conteúdo. Marques (2007) entende a transversalidade como “uma forma de organizar e gerir o currículo em torno de competências e saberes multidisciplinares, centrados em projetos que atravessa várias áreas curriculares”(p.1).

Os/As alunos/as apesar de estarem habituados a realizar jogos, só o faziam de forma pontual. Como se tratavam de situações pontuais pensámos: “porque não passar a ser regular?”. É de destacar que os/as alunos/as estavam bastante habituados a trabalhar cooperativamente, encarando isto como uma potencialidade para o grupo. Tendo isto em conta decidimos criar também momentos em que os/as alunos/as fossem capazes de resolver determinados exercícios/jogos individualmente. No que conseguimos observar, os/as alunos/as muitas das vezes ficavam à espera do seu par para copiar o exercício. Um dos nossos principais objetivos com este projeto, era fazer com que os/as alunos/as tomassem consciência que apesar das dificuldades conseguimos realizar qualquer atividade independentemente do tempo que vamos demorar.

Nos dias de hoje, sabemos que a brincadeira é uma necessidade no desenvolvimento do ser humano e não pode ser vista apenas como mera diversão. O uso de material lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colaborando assim, para uma boa saúde mental, que facilitará a expressão e construção do conhecimento.

Os objetivos deste projeto iam ao encontro da planificação que a professora cooperante já tinha realizado, o nosso trabalho era essencialmente preparar os

conteúdos e arranjar forma de estimular os/as alunos/as à aprendizagem, com recursos a jogos e a atividades mais lúdicas. Propusemo-nos a lecionar algumas letras, introduzir a dezena, introduzir operações de somar, consciencializar os/as alunos/as para a segurança rodoviária e ainda fomentar valores como a cooperação, a persistência, a concentração e a entreatajuda.

A nossa principal dificuldade na definição do projeto, foi fundamentalmente, atender às características de cada aluno/a e atender sobretudo aos seus interesses. Os/As alunos/as tinham uma grande vontade de aprender, mas dispersavam-se com regularidade, pois as atividades não os motivavam. O nosso projeto serviu essencialmente para fomentar a sua vontade de aprender, fazer com que as atividades fossem estimulantes e enriquecedoras para todos, até para nós estagiárias.

Contudo, não se pode falar das crianças sem nos lembrarmos do que é essencial para elas: o brincar. A brincadeira faz do seu mundo e nada nem ninguém tem o direito de as privar desses momentos, desta forma, cabe à escola procurar a união entre os conteúdos curriculares e a brincadeira, considerando que a mesma poderá contribuir significativamente no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Nascimento (2000), brincar é tão importante para a criança como trabalhar é para o adulto. É ao brincar que a criança se torna mais ativa, criativa e dá-lhe a oportunidade desse relacionar com os outros. É através das brincadeiras que a criança aprende a conhecer, aprende a fazer, aprende a conviver e, sobretudo, aprende a ser. Para além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção. Com alguns avanços de pesquisas da neurociência, os métodos utilizados em jogos ganham relevância para desenvolver habilidades cognitivas essenciais no processo de aprendizagem. Os jogos e as atividades lúdicas estão a ganhar cada vez mais espaço na inovação das metodologias de ensino e no aperfeiçoamento dos processos de aprendizagem, principalmente quando o objetivo é o desenvolvimento global do aluno/a.

Segundo Rocha (2016), as brincadeiras proporcionam oportunidades adequadas para o desenvolvimento humano na interação social, na expressão afetiva, na evolução da linguagem, na experimentação de possibilidades motoras, apropriação de regras sociais e imersão no universo cultural. É indispensável entender a função educativa da brincadeira enquanto promotora de aprendizagem no indivíduo que ampliará prazerosamente o seu conhecimento e sua compreensão sobre o mundo.

Solé (1980) refere que o jogo e o brincar, para além de serem uma forma especial de atividade com características próprias, também podem considerar-se “uma atitude à qual está ligada um certo grau de escolha, uma ausência de coação por parte das formas, convencionais, de usar objetos, materiais ou ideias. Nisso reside a sua relação

com a arte e com as diferentes formas de criatividade (p. 13).” Ainda de acordo com o mesmo autor, o brincar não pode ser considerado apenas como um simples passatempo ou diversão mas também como “uma aprendizagem para a vida adulta” (p. 13).

Consideramos que do ponto de vista do desenvolvimento da pessoa, brincar e jogar são “uma necessidade porque iniciam uma boa relação com a realidade e porque, de uma forma agradável, permitem a integração no mundo das relações sociais” (Solé, 1980, p. 14). O jogar e o brincar permitem que a criança possa crescer, integrar-se e desenvolver-se. Esta forma especial de atividade permite à criança descobrir o mundo, as pessoas e as coisas que estão à sua volta, bem como descobrir-se a si própria.

Uma das nossas maiores dificuldades durante a implementação do projeto foi manter o aluno com NEE concentrado e atento. Como forma de ultrapassar esta dificuldade tentei utilizar outras estratégias que para ele foram fundamentais. Tentei com recurso ao quadro de giz, utilizando a sua cor preferida, o vermelho, explicar os exercícios e mantê-lo envolvido. Como futura educadora/professora preocupa-me bastante estar preparada para esta realidade, a pedagogia diferenciada, não apenas por se tratar de um aluno com NEE mas também para e com a restante turma. O conceito de pedagogia diferenciada surge com a necessidade de diferenciar as estratégias de ensino de acordo com as características, necessidades e interesses de cada aluno/a, proporcionando a existência de várias atividades com vista a atingir objetivos de aprendizagem comuns. Segundo Silva (2012), citando Roldão (2000), “diferenciar processos de trabalhar com as crianças é efetivamente a chave para se fazer uma melhor gestão curricular. As pessoas não aprendem se oferecermos basicamente a mesma forma de ensinar a quase todos” (p.29).

Uma das principais aprendizagens que alcancei neste estágio foi sem dúvida a de perceber que cada aluno/a é um ser individual, e como tal requer uma atenção individualizada, cada aluno/a tem a sua maneira de se expor perante o mundo, cada aluno/a reage de forma diversificada face a determinada situação e neste sentido é imprescindível que, o professor, nestas idades, dê espaço para que os/as alunos/as se exponham, espaço para que partilhem com os restantes colegas factos e curiosidades do seu dia-a-dia, que o professor não só respeite o ritmo de cada um como também se adapte a cada aluno/a para que os mesmos se desenvolvam de forma harmoniosa e para que as aprendizagens sejam efetuadas da melhor forma.

No decorrer do estágio tentámos sempre que possível articular todas as áreas e saberes, promovendo atividades transversais acabando por tornar a aprendizagem mais significativa. Durante as semanas de estágio fui-me apercebendo melhor das características completamente díspares que compõem esta turma, onde se verificava a existência de diferentes ritmos de aprendizagem.

Considero que o processo de iniciação à leitura e à escrita é bem mais complexo do que aquilo que pensava, destaco que a primeira vez que realizei uma atividade deste tipo estava tão nervosa e ansiosa que acabei por considerá-la uma das piores atividades realizadas. Destaco-a negativamente, não por não ter corrido bem, mas sim pelo sentimento que ela me causou. Sentia que não estava suficientemente bem preparada, mas em conversa com a cooperante ela minimizou este meu sentimento considerando-o normal no início da nossa prática profissional. Com esta atividade consciencializei-me para a exigência da preparação de conteúdos, sobretudo para me sentir segura durante a minha prática.

Outro momento que me marcou, destaco-o pelos valores incutidos pela professora cooperante e por nós aos/às alunos/as. Poderia destacar uma outra atividade mas, durante uma atividade de expressão físico-motora observámos que a criança com NEE estava com algumas dificuldades na realização de um exercício de estafetas, e quando vou para me aproximar dela para adequar o exercício reparo que a restante turma já o está a ajudar. Como? Motivando-o e dizendo de que ele era capaz. O facto da criança sentir o apoio de toda a turma fez com que ele conseguisse ultrapassar todas as suas dificuldades. Este apoio dos/as alunos/as fez-me refletir sobre toda a prática e olhando para trás considero que esta criança estava a viver uma verdadeira inclusão, não só neste momento, mas todos os dias.

Segundo Guimarães (2005), uma sessão de educação física acarreta múltiplas vantagens para os alunos/as, no sentido em para além de desenvolver destrezas técnicas (aprendizagens técnicas- saber correr, lançar, driblar, etc., habilidades motoras e promover a força, velocidade, agilidade, resistência, entre outros) pretende, em primeira instância, desenvolver a área da personalidade, dos valores e das atitudes, uma vez que quando aplicada adequadamente, promove a comunicação social, a formação de uma boa autoestima, autoconfiança, autoconceito, valoriza o ego, estimula a autonomia e a criatividade, o espírito de iniciativa, o sentido de responsabilidade e cooperação, promovendo o bem-estar físico e a alegria de viver nos mais novos.



Figura 5. Atividade de Expressão Físico-Motora

Avaliando este projeto existiu uma lacuna que nos acompanhou durante todo o período de estágio, foi ela, os instrumentos de avaliação. Focámo-nos demasiado nos trabalhos realizados pelos/as alunos/as em vez de nos empenharmos no real processo de aprendizagem. Apesar desta dificuldade considero que conseguimos cumprir parcialmente com os objetivos propostos, contribuindo para sucesso do processo de ensino e aprendizagem destas crianças.

1.4 Prática de Ensino Supervisionado em 1º CEB – 3º ano de escolaridade

O quarto e último estágio realizado no âmbito do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, teve a duração de 7 semanas e foi realizado na mesma escola onde foi realizado o estágio anterior. Apesar de ter sido na mesma escola, o grupo não foi o mesmo. Estivemos a estagiar numa outra turma do 1º CEB existente na escola, referente ao 2º e 3º anos de escolaridade.

1.4.1 Caracterização da sala

Relativamente à sala e à semelhança do estágio anterior, esta também era dividida em dois anos de escolaridade, desta vez numa turma de 2º e 3º anos. Nesta sala também existiam dois quadros de ardósia, um para cada ano de escolaridade e um quadro interativo comum. Esta sala era também ampla e primava de luz natural o que era bastante benéfico para os alunos. As disposições das salas desta escola eram muito idênticas, como ambas as salas têm dois anos de escolaridade, estas eram divididas.

Na sala existiam também alguns armários de arrumação, um lavatório reservado para as atividades de expressão plástica, estantes para os alunos guardarem os seus livros e ainda um painel de cortiça onde a professora cooperante expunha alguns textos escritos pelos alunos.

1.4.2 Caracterização do grupo

Durante o período de estágio, tivemos oportunidade de trabalhar com uma turma de 2º e 3º ano, sendo que a nossa intervenção era sobretudo direcionada ao 3º ano. Ao contrário do que acontecia no estágio anterior, tivemos oportunidade de observar e participar nas atividades de oferta complementar, como o inglês e o projeto de música. Estas atividades decorriam durante o horário das atividades curriculares, mas com outros/as docentes.

Relativamente à turma, esta era composta por 26 alunos: dez do 2º ano (quatro raparigas e seis rapazes) e 16 do 3º ano (dez raparigas e seis rapazes). À semelhança do que acontecia no estágio anterior, todos/as os/as alunos/as residiam na área de Santarém, o que facilita a sua mobilização até à escola.

De acordo com a análise realizada à turma, durante o período de estágio, foi possível observar as suas potencialidades e fragilidades. Os pontos fortes destacados

foram essencialmente a autonomia, o interesse nas aprendizagens e a cooperação. Os/As alunos/as eram cumpridores das regras da sala de aula e revelavam um grande respeito pela professora cooperante que já os acompanhava desde o 1º ano.

Tratava-se de uma turma muito curiosa, motivada e revelava terem boas relações interpessoais. Por vezes, devido a estas relações interpessoais, era necessário chamá-los a atenção pelo barulho que se fazia sentir dentro da sala de aula, mas é algo que considero comum à grande maioria das turmas.

Durante a observação das práticas educativas da professora cooperante, esta utilizava com frequência os alunos como recursos, quero com isto dizer que por vezes eram os próprios alunos do 3ºano a explicarem determinados conteúdos aos alunos do 2º. Durante estas observações pude comprovar que os alunos demonstravam ainda espírito de interajuda e de grande consciência cívica.

Cada vez mais se encara o/a aluno/a como um ser ativo no seu processo de ensino e aprendizagem, no seu e no dos outros colegas. Compreende-se que o/a aluno/a deve participar ativamente na construção do conhecimento na sala de aula e que o/a professor/a precisa de garantir que isso aconteça, seja através da reflexão, pelo diálogo ou por outras diferentes formas. De acordo com Haydt (2006,p.61) “o aluno exerce a sua atividade mental sobre os objetos quando opera mentalmente, isto é, quando observa, compara, classifica, ordena, seria, localiza no tempo e no espaço, analisa, sintetiza, propõe e comprova hipóteses, deduz, avalia e julga”. É evidente que desta forma o/a aluno/a contribui para uma ação dinâmica e ativa em sala de aula, que possibilita, a construção do conhecimento tanto do/a professor/a, quanto dos/as alunos/as, promovendo assim também, o desenvolvimento das relações interpessoais de modo interativo.

Contrariamente ao o estágio anterior, observavam-se algumas dificuldades a nível da concentração, na realização das tarefas/atividades. Os alunos demonstravam grande necessidade de relatar as situações do seu dia-a-dia com os seus colegas, por isso, muitas vezes existia um “burburinho” dentro da sala de aula.

Quanto à relação dos alunos com a comunidade escolar, destacava-se o forte relacionamento que têm com as outras crianças da escola, com a professora cooperante, com as assistentes operacionais e com os/as restantes docentes da escola. Habitualmente os alunos recebiam estagiárias na sua sala, talvez por isso nos tenham recebido de forma positiva e respeitadora.

1.4.3 Projetos

O tema do nosso projeto surgiu ao longo da primeira semana e meia de estágio em que três dias foram destinados à observação e uma semana destinada à intervenção partilhada com a professora cooperante. Neste período constatámos ser possível darmos continuidade ao nosso projeto de estágio anterior: “A brincar também se aprende”. Durante esta semana e meia observámos que as crianças apresentavam alguma necessidade de brincar, de atividades mais didáticas e mais exploratórias.

No semestre anterior, numa turma de 1º ano como se tratava de um período de transição acabámos por trabalhar no âmbito deste projeto, mas com outros objetivos, com outras finalidades. Antes de avançarmos, conversámos com a docente cooperante para discutir alguns pormenores, após termos a aprovação da mesma, decidimos em conjunto dar continuidade ao mesmo. Assim, começámos a planificar sessões que tinham como principais objetivos desenvolver atividades experimentais, garantir momentos de exploração e criar momentos mais lúdico/didático.

Apesar de, neste estágio, termos estado a estagiar numa turma de 3º ano considerámos que todas as crianças têm esta necessidade de brincar, e que é possível brincar e aprender ao mesmo tempo.

Segundo Lima (2001), “todos os conteúdos podem ser ensinados através de brincadeiras e jogos, em atividades predominantemente lúdicas” (p. 33). Neste sentido, através destes momentos lúdicos, os/as alunos/as aprendem a brincar. Segundo o mesmo autor “a criança aprende melhor brincando, e todos os conteúdos podem ser ensinados através de brincadeiras e jogos, em atividades predominantemente lúdicas” (p. 33).

De acordo com Santos (2010),

“ao levar o lúdico para as escolas está-se promovendo algo diferenciado que ajuda os alunos a resgatar o prazer, mudar sua visão de escola e dar um novo sentido ao processo de aprendizagem, pois trabalhar com as emoções, além de contribuir na concretização de propostas cognitivas que levam a construir conceitos e dominar habilidades, pode transformar as metodologias do ensino” (p. 12).

Para além do cognitivo, as brincadeiras proporcionam oportunidades adequadas para o desenvolvimento humano na interação social, na expressão afetiva, na evolução da linguagem, na experimentação de possibilidades motoras, apropriação de regras sociais e imersão no universo cultural. É indispensável entender a função educativa da brincadeira enquanto promotora de aprendizagem no indivíduo que ampliará prazerosamente o seu conhecimento e sua compreensão sobre o mundo.

Durante o período de estágio tentámos tornar a aprendizagem mais lúdica e considero que conseguimos cumprir este objetivo.

Deste estágio quero destacar uma atividade que por um lado correu de forma positiva, até determinado momento. Esta atividade foi realizada com o intuito de lecionar a estrutura da notícia, mas acabámos por articulá-la com a expressão plástica. A realização desta atividade partiu de um acontecimento bastante atual, o Festival da Canção. Fizemos uma breve contextualização do que é o Festival da Canção, os alunos tiveram a oportunidade de ouvir novamente a música vencedora de Salvador e Luísa Sobral. Com a utilização dos recursos disponíveis na sala de aula projetei o vídeo desse acontecimento, posto isto, os alunos realizaram uma notícia sobre a vitória do nosso país no Festival da Canção. De forma a ilustrar a notícia, e de modo articulado com as Expressões Plásticas, os alunos realizaram retratos do Salvador Sobral. Durante esta atividade, os alunos demonstraram-se desde logo bastante participativos, envolvidos e interessados. Considero que este tipo de atividades relacionados com o quotidiano desperta nos alunos um maior interesse. Muitos alunos já tinham ouvido a música vencedora do festival, e mal comecei a reproduzir o vídeo começaram a cantá-la. Quando planeiei esta atividade não previ que os alunos fossem cantar a música, pedindo até para a colocar outra vez. Durante o processo de construção da notícia e da ilustração os alunos cantarolavam a música. Destaco esta atividade também de forma negativa pois os alunos estavam tão envolvidos com a música, que o momento que senti mais dificuldade, foi no momento de transição da música para a notícia, pois os alunos só queriam ouvir a música e não estavam concentrados para escrever a notícia. Refletindo sobre esta componente mais lúdica, temos de ter atenção à forma como tentamos contornar agitação dos alunos, a estratégia que utilizei com a turma foi à base da negociação. Foi então que resolvi dizer-lhes que voltaria a reproduzir a música quando acabassem de escrever o texto noticiário.

Concluído o estágio e refletindo sobre o mesmo, posso dizer que conseguimos ultrapassar a dificuldade do estágio anterior, a avaliação. Conseguimos adequar as atividades e as próprias avaliações a toda a turma. Tivemos em consideração os interesses e as características dos alunos e, por isso, considero que conseguimos alcançar todos os objetivos pretendidos para este estágio.

A avaliação sempre foi uma preocupação nossa enquanto estagiárias, uma vez que, a avaliação pretende atuar sobre o processo de ensino aprendizagem como um todo, foi preciso recorrer a instrumentos diversificados para poder recolher as informações necessárias e adequadas. Abrantes (2002) defende que, os tradicionais testes de avaliação são insuficientes pois apenas captam alguns aspetos da aprendizagem, deixando de parte outros aspetos fundamentais. Nenhum instrumento

isoladamente consegue incidir sobre toda a aprendizagem, por isso, considerámos importante combinar diferentes tipos de instrumentos. Por vezes solicitámos aos/às alunos/as que realizassem tarefas orais ou escritas, individuais, a pares ou em grupo, teóricas ou práticas. Estas diferentes atividades exigiam de nós diferentes instrumentos de avaliação como grelhas de leitura para nos auxiliar a avaliar a leitura dos/as alunos/as, grelhas de atitudes para verificar como se relacionavam durante a realização dos trabalhos em grupos ou em pares, rubricas de verificação para os trabalhos práticos. Pretendíamos também que os/as alunos/as tivessem contacto com materiais manipuláveis permitindo que a sua aprendizagem fosse mais lúdica, foi o caso das atividades experimentais, em que a turma, se organizou em grupos e foram pôr à experiência variadas situações como o movimento das sombras, dentro e fora da sala, puderam registar, desenhar e tirar as suas próprias conclusões.

No processo de ensino-aprendizagem o aluno não pode ser um simples sujeito passivo do processo e da avaliação, mas tem de desempenhar um papel ativo, assumindo progressivamente certas responsabilidades (Fernandes, 2009).

1.5 Desenvolvimento Profissional

O/A educador/a professor/a desempenha um papel fundamental em todo o processo educativo. Se o/a educador/a professor/a exercer em pleno as suas funções, os seus interesses, o seu esforço e a sua dedicação irá influenciar o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança. (Correia, 2013).

Em relação ao meu percurso académico, posso garantir que a realização dos estágios foi de extrema importância, pois deu-me a oportunidade de estar em contacto com a realidade educativa e, assim, entender melhor a minha futura prática profissional. Confesso que os períodos de estágio são sempre recheados de ansiedade, de nervosismo e de muito trabalho. Foi durante estes estágios que compreendi toda a dedicação e empenho dos/as docentes. Pensando agora nos quatro estágios que tive a oportunidade de realizar, considero-me uma sortuda pois todas as aprendizagens realizadas neste período irão certamente ajudar-me na minha futura prática enquanto docente. Aprendi a controlar melhor as minhas emoções, o meu nervosismo, a minha ansiedade, consegui lidar com inúmeros comportamentos pouco adequados, aprendi a valorizar o diálogo realizado com as crianças e a adequar a minha prática tendo em conta o meu grupo de trabalho.

Em todos os estágios, o bom ambiente vivenciado foi uma componente fundamental para mim. Apesar de considerar que vamos sempre receosas para um contexto novo, considero-os determinantes para o sucesso das atividades desenvolvidas, na medida em que como nos sentimos inseguras procuramos prepararmo-nos melhor para a nossa prática. Durante estes contextos contamos sempre com o par de estágio, o que é uma segurança emocional e profissional. Apesar do par de estágio nos deixar mais tranquilas, tivemos oportunidade de trabalhar com educadoras e professoras cooperantes que sempre se mostraram disponíveis para nos ajudar, o que valorizo bastante, pois, elas recebem-nos de “braços abertos” para ajudar aquelas que serão o “futuro da educação”.

As experiências de estágio permitiram-me ter contacto com diversas práticas de ensino e de aprendizagem, podendo presenciar inúmeras estratégias de intervenção, no fundo, observei aquela que é a realidade educativa. Durante todo este período tive a oportunidade de estar em grupos/turmas muito diferentes, desde a faixa etária às características individuais e coletivas o que me permitiu uma visão mais alargada da educação.

O facto de ter escolhido o mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico permitiu-me compreender melhor as transições escolares, principalmente, do jardim de infância para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Sim-Sim (2009), fala sobre a transição entre o pré-escolar e o 1º CEB, e diz-nos que a criança deve ser preparada antecipadamente para não se sentir perdida no seu novo ambiente “a antecipação da passagem pode, quando bem preparada, compagnar-se como a antevisão de um momento de prazer na nova etapa da vida”; “a criança perde um espaço conhecido, um profissional de referência, rotinas e hábitos instalados e a segurança perante o que conhece e lhe é habitual” (p. 111). Todo este processo de transição poderá trazer consequências se este não for bem cuidado e refletido.

Segundo Ferreira (2000), o termo reflexão significa "ato ou efeito de refletir-se; volta de consciência, do espírito sobre si mesmo, para exame de seu próprio conteúdo"(p.520). Considero a reflexão como uma retrospectiva, por vezes durante a prática houve atividades que não correram como estava à espera e sentia a necessidade de recorrer a reflexões diárias para perceber como poderia melhorar a minha prática e como poderia superar as minhas fragilidades. Considero que é através da reflexão que nos consciencializamos da necessidade de mudança, mudança de atitude, de estratégias, de atividades e até do próprio espaço.

Observei que cada criança é uma criança, tem o seu ritmo de aprendizagem, as suas dificuldades, os seus interesses, a sua cultura e que cabe ao educador/professor arranjar formas de responder às necessidades de cada criança. Sendo o docente um modelo de referência para as crianças, este deve promover, desde cedo, alguns valores como: o respeito pelo outro e pela diferença. No meu percurso constatei que na profissão docente é recorrente a adequação e adaptação de determinadas atividades indo ao encontro com as necessidades, dificuldades e interesses das crianças.

Na minha prática sempre me preocupei bastante sobre a inclusão das crianças, não só as crianças com NEE mas sim todas. Hoje em dia na escola contactamos com uma diversidade que é preciso ter em consideração. É necessário valorizar essas diferenças.

Refletindo sobre o meu desenvolvimento profissional, refiro que todos estes estágios foram positivos, procurando sempre tornar-me uma profissional mais criativa, mais reflexiva e mais dinâmica.

Sei que ainda há muito a melhorar, a compreender, a crescer, mas como afirma Freire (1991, p.58), “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Parte II

1. Percurso do desenvolvimento do exercício investigativo

O presente exercício investigativo surgiu de algumas preocupações que tinha face à inclusão de crianças com NEE no contexto escolar.

De acordo com o 1º artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.”

Em 1989, durante a Convenção sobre os Direitos das Crianças as Nações Unidas proclamam que,

“os Estados devem respeitar e assegurar os direitos sem discriminação de qualquer tipo, independentemente da raça da criança, dos seus pais ou responsáveis, do sexo, língua materna, religião, opinião política ou de outro tipo, origem nacional, étnica ou social, estado de pobreza, deficiência, condição de nascimento ou outra”.

A legislação portuguesa prevê, nomeadamente no decreto-lei 3/2008, que é necessário

“promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspeto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens.”

Para que tal seja possível, os/as docentes precisam de usar diversificadas estratégias na sua prática profissional de modo a possibilitar essa mesma inclusão.

Com o ingresso ao ensino superior, mais propriamente, quando ingressei na Licenciatura em Educação Básica tive a oportunidade de estagiar num centro de apoio à aprendizagem, ou às antigamente denominadas de salas especiais/unidades. Durante este estágio observei o que é a chamada “falsa inclusão”, e isso aumentou ainda mais as minhas preocupações. As crianças que permaneciam neste centro de aprendizagem pertenciam a turmas do 1º CEB e era suposto/esperado que fossem de forma regular às suas salas, o que não acontecia. Estas crianças ficavam maior parte do tempo na sala reservada ao centro de apoio, estando semanas sem o contacto com as suas turmas.

Neste percurso vamos tendo contacto com algumas Unidades Curriculares (UC) direcionadas para esta área, mas que considero, apesar de serem uma mais-valia, são insuficientes.

Durante todo o percurso académico esta preocupação e o desejo de estar preparada para incluir todas crianças foi aumentando, fui-me tornando mais consciente de que não são só as crianças com NEE que têm de ser incluídas, mas sim todas as crianças, independentemente das suas dificuldades, das suas limitações e das suas necessidades.

Já no Mestrado tive a oportunidade de estagiar em grupos/turmas bastante heterogéneos, tendo por vezes crianças com NEE incluídas. Foi nestes momentos de estágio que tive a possibilidade de observar algumas práticas diferenciadas que garantiam uma efetiva educação inclusiva, equitativa e promotora de igualdade de oportunidades e participação e, conseqüentemente, de sucesso educativo.

Foi durante estes períodos, essencialmente, que me consciencializei e encarei cada criança como um ser singular. Quando estagiei no berçário, deparei-me com diferentes níveis de desenvolvimento e era necessária uma constante adequação/adaptação das atividades às crianças. Já no jardim de infância deparei-me com alguns comportamentos que me fizeram refletir e mudar de atitude, por vezes era muito afetuosa e não sabia ao certo como agir de acordo com alguns comportamentos mais agressivos, foi necessário ajustar uma postura mais rígida nestes momentos, procurando entender o porquê desses comportamentos que muitas das vezes estavam ligados á questão da partilha de brinquedos ou objetos. No 1º CEB, mais propriamente no 1º ano de escolaridade, foi-me possível observar a transição da educação pré-escolar para o 1º CEB. A realização deste estágio permitiu-me compreender que esta transição não é realizada de forma abrupta. O facto de ter um aluno com NEE fez-me refletir de que não podia exigir que este aluno realizasse as atividades à mesma velocidade dos/as outros/as colegas, deparei-me com diferentes ritmos de aprendizagem e isso fez com que adotássemos outra estratégia, o trabalho cooperativo. Formámos pares e através desta estratégia conseguimos contornar esta dificuldade da gestão do tempo e da turma. No estágio seguinte, no 3º ano de escolaridade fez-me perceber de forma mais consciente que todas as crianças têm o seu ritmo de aprendizagem, não era por terem NEE ou não que demoravam mais tempo na realização das atividades, simplesmente precisavam de mais tempo. Foi essencialmente neste contexto que percebi que a pedagogia diferenciada não estava só ligada à inclusão de crianças com NEE, mas sim, a todas as crianças.

Penso que foi através destas adequações que me debrucei de forma mais atenta á questão da pedagogia diferenciada. Recorri a alguns documentos de forma a

contextualizar-me melhor sobre esta temática chegando à minha questão de investigação.

1.1 Questão de Investigação

- Será a pedagogia diferenciada a resposta para os desafios da promoção da equidade e inclusão na educação pré-escolar e no 1º CEB?

1.2 Objetivos

- Conhecer perspetivas de estudantes em formação inicial e docentes (educação pré-escolar e 1º CEB) face à educação inclusiva.
- Clarificar o papel do/a educador/a de infância e do/a professor/a do 1º CEB na promoção da inclusão e equidade.
- Verificar se a pedagogia diferenciada contribui para uma educação de qualidade para todas as crianças.

“Escola para todos!

Escola com todos!

Escola de todos!”

(Carvalho, 2007)

2. Enquadramento Teórico

2.1 Equidade e Educação Inclusiva

É durante a Declaração de Salamanca (1994) que a UNESCO apela a todos os governos para que adotem de forma legislativa, o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas. Para admitir todas as crianças nas escolas declaram que é necessário que exista equidade, ou seja, garantir que todas as crianças e alunos tivessem acesso aos apoios necessários de modo a atingir o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento. Destaca-se, assim, a inclusão como sendo um direito de todas as crianças e alunos no acesso e participação aos contextos educativos. Neste sentido, todas as crianças têm o direito a serem diferentes e por isso a ação pedagógica deve ser desenvolvida com flexibilidade garantindo a diferenciação nos processos de ensino e de aprendizagem (nos métodos, nos instrumentos, nas atividades, nos tempos e na avaliação).

A educação inclusiva tem como principal objetivo conseguir que maior parte dos alunos obtenham sucesso no seu processo de aprendizagem, através de uma educação eficaz e de qualidade, fomentando a equidade em relação aos sucessos educativos de todas as crianças nas escolas (Ainscow, 1997).

De acordo com Paiva (2012) a mudança para uma educação inclusiva é um dos grandes desafios da educação, uma vez que dá à escola a responsabilidade de deixar de excluir para incluir e educar para a diversidade das crianças, numa perspetiva de sucesso para todos e todas.

Morgado e Guinote (2016) referem que a questão da educação inclusiva não envolve apenas alunos com NEE. A questão da educação inclusiva trata-se fundamentalmente de definir espaços e contextos educativos capazes de adequar da melhor forma possível respeitando a diversidade das crianças. A educação inclusiva e a equidade em educação são direitos que devem ser assumidos através das políticas educativas e, sobretudo, discutidas sobre a sua forma de operacionalizar.

No Decreto-lei n.º 3/2008 “A educação visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados”. A Educação inclusiva tem como essência a valorização da diversidade, não apenas no que diz respeito à tolerância das diferenças, explicação de baixas expectativas e de menor exigência e qualidade, mas como fator crucial à construção de uma escola igualitária, equitativa, estimulante, desafiadora, criativa e verdadeiramente inclusiva (Pereira, 2012).

O conceito de equidade relaciona-se com a promessa de terminar com a desigualdade. Este conceito encontra-se intimamente ligado com conceito de justiça. Assume-se que uma sociedade, instituição ou estrutura que não promova o acesso e a participação de forma equitativa, é injusta. A igualdade de oportunidades é um conceito central na equidade, principalmente, quando associado à igualdade de participação.

Durante muito tempo existia a ideia de que praticar uma política de igualdade de oportunidades era “dar a todos o mesmo”. Dar a todos o mesmo é beneficiar aqueles que estão em melhor situação para entender, receber e rentabilizar aquilo que lhes é dado (Rodrigues, 2013). Pensar em igualdade de oportunidades é pensar a partir do que se recebe e não a partir daquilo que se dá. A igualdade de oportunidades é uma oportunidade de igualdade, ou seja, uma possibilidade de a partir das diferenças promover os instrumentos e os direitos que podem conduzir a uma efetiva igualdade.

A equidade é um trajeto que não se pode percorrer só a nível dos objetivos do acesso e do currículo, deve igualmente ser percorrida ao nível dos processos e dos valores que se vivem na educação.

Fraser (2008) refere e destaca três dimensões interativas para a equidade: a distribuição (possibilidade de todos terem acesso aos recursos que necessitam); o reconhecimento (todos terem reconhecimento do seu percurso); a representação (todos podem ter voz nas decisões que lhes dizem respeito).

Em conformidade com Rodrigues (2013), a promoção da equidade educativa implica medidas diferenciadas na promoção do acesso e sucesso para todos, um modelo que permita a interação entre todos os participantes no processo educativo. Não se pode refletir sobre a equidade só enquanto resultado mas também como um processo. Assim sendo, a equidade terá uma ligação próxima com a educação inclusiva.

De acordo com a UNESCO (2009) a educação inclusiva pode definir-se em quatro pilares: é um processo; identifica e elimina as barreiras à aprendizagem; promove a presença, participação e sucesso de todos os alunos; dirige-se aos/às alunos/as em risco de exclusão, marginalização ou insucesso, ou seja, a todos os alunos.

Desenvolver culturas, políticas e práticas inclusivas nas escolas vai contribuir para uma maior equidade na educação. A equidade e a inclusão são áreas educativas prioritárias para o acesso e sucesso dos sistemas educativos, para a promoção da justiça social, para a criação de sociedades mais desenvolvidas, solidárias e sustentáveis.

Para Correia (2001), a educação inclusiva pretende incluir e dar resposta às necessidades de todos/as os/as alunos/as nas escolas. Já em 2005, Correia, refere benefícios que a educação inclusiva traz benefícios para alunos/as com NEE como também para alunos/as sem NEE, uma vez que permite compreender que somos

todos/as diferentes e, por isso, as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites. Este autor defende ainda que a inclusão promove a consciencialização e sensibilização em sociedade para as crianças com NEE.

Já Rodrigues (2013) entende como educação inclusiva uma reforma educativa em que as crianças com diferentes capacidades, condições e valores aprendem juntas para, valorizando as suas diferenças, aprenderem melhor. A educação inclusiva reconhece as diferenças dos alunos e organiza as suas experiências de aprendizagem aproveitando e valorizando estas diferenças.

As dificuldades educativas definem-se num quadro de relação entre as experiências, capacidades, dificuldades e competências do aluno e aquilo que a escola oferece (Morgado, 2015).

A educação inclusiva implica um processo contínuo de melhoria da escola, com o fim de utilizar todos os recursos possíveis, especialmente os recursos humanos, para promover a participação e a aprendizagem de todas as crianças (Nunes, 2012).

Colôa (2017) defende de que todos os alunos aprendem juntos na mesma sala de aula ou noutros espaços de atividades. O autor defende ainda, que se deve valorizar a diversidade e as contribuições únicas que cada aluno traz para o interior da sala; que cada aluno se deve sentir seguro e sentir que faz parte e que pertence à escola; que os alunos e os pais devem participar na definição de objetivos de aprendizagem e envolverem-se na tomada de decisões; que os/as docentes e outros agentes educativos devem ter formação, apoio, flexibilidade e recursos para responder às necessidades de todos os alunos. É fundamental que exista uma mudança de atitudes discriminatórias, e o contexto educativo é o mais propício para que se dê esta tão desejosa mudança. O respeito e a compreensão fortalecem-se quando os alunos diferentes e diversos jogam, socializam e aprendem juntos. É neste sentido que se aprofunda a consciência sobre os conceitos e práticas de participação cívica e vida comunitária.

Apesar do destaque que se tem dado à diferença e à igualdade a tarefa de promover a equidade e inclusão na escola continua com um longo caminho a percorrer.

Promover a equidade na educação continua a ser um enorme desafio no século XXI. Quando se trata de diferenciar ainda há muito que fazer. Encarar a diferenciação, ou seja, garantir a equidade, é uma tarefa urgente a fazer com os profissionais de educação. Diversificar o currículo é parte fulcral da promoção da equidade educativa. Quanto mais se praticarem alternativas possíveis para a educação mais vamos criar uma verdadeira igualdade de oportunidades. Desta forma, daremos mais oportunidades para a inclusão e, deste modo, asseguramos que a educação consiga educar todas as crianças (Rodrigues, 2013).

2.2 Fundamentos para uma Pedagogia Diferenciada

Nos anos 80, surge um movimento que envolve sucessivas atualizações que identificou como eixo central da resposta educativa, a responsabilização da escola pela identificação e operacionalização de estratégias capazes de acolher as diferentes necessidades educativas dos alunos (Correia & Cabral, 1997). Neste sentido, a democratização da escola veio trazer a necessidade de capacitar um maior número de indivíduos.

Ao longo destas décadas, têm sido observadas mudanças conceptuais relacionadas com a aprendizagem dos alunos. No entanto, apesar dos avanços nas ideias e na investigação sobre as diferenças na aprendizagem e na eficácia do ensino, estes conhecimentos têm tido pouco impacto nas formas, através das quais as escolas respondem à diversidade dos alunos (Pereira, 2012). Até então, a diferenciação pedagógica enquanto intencionalidade não constituía uma preocupação dos sistemas educativos.

Todos os dias, gradualmente, os/as docentes são confrontados com a diversidade de crianças/alunos que têm, diversidade não só nas aprendizagens realizadas, mas também na forma de pensar e de aprender, nas distintas culturas, valores e domínios da língua. Assim sendo, a criação de momentos de pedagogia diferenciada torna-se cada vez mais uma urgência pedagógica (Santos, 2009).

Segundo Rodrigues (2001), a diferença é considerada positiva, quer em termos cultural, sociológica, antropológica, criativa e biológica, por outro lado pela enorme massificação e uniformização de gostos, de valores, de modas, de normas de comportamento e de normativos de capacidades, uma espécie de globalização dos padrões de comportamento pessoal e social.

Os contextos educativos oferecem uma diversidade de crianças com as quais os/as educadores/as e professores/as têm de estabelecer condições de aprendizagem para todos e para cada um. Neste cenário bastante heterogéneo, a pedagogia diferenciada constitui um contributo poderoso na resposta às diferenças. Roldão (2007) refere que, considerada a heterogeneidade de alunos que se verifica nas escolas é positiva a diferenciação da ação da escola e dos/as professores/as, de modo a garantir melhor as aprendizagens de todos os alunos.

Para Prud'homme (2005), não existe um consenso sobre a definição de pedagogia diferenciada. A pedagogia diferenciada pode ser entendida como um instrumento, uma atitude, uma abordagem, uma filosofia, uma estratégia de adaptação do currículo ou um modelo de gestão à prática.

Já para Tomlinson (2004), a diferenciação pedagógica corresponde aos esforços dos/das professores/as e educadores/as em responder à diversidade das crianças. A partir do momento em que um/a professor/a educador/a adapta ou modifica o ensino para criar uma melhor situação de aprendizagem possível, então já estará no processo de diferenciação da sua pedagogia.

A pedagogia diferenciada é uma abordagem centrada na criança ou no aluno e no seu processo de ensino-aprendizagem. Assim, adequar o ensino às características de cada criança não é só uma questão de bom senso pedagógico, como também uma questão de respeito ao seu grupo/turma (Perrenoud, 2000). Ao planificar e preparar a sua prática pedagógica, o/a docente deve ter em consideração todas as crianças que albergam o seu grupo, para que todos tenham a oportunidade de aprender. O objetivo da pedagogia diferenciada é fundamentalmente combater o insucesso escolar. A prática tem como finalidade evitar que a escola se torne num sistema de exclusões sucessivas (Przesmycky, 2004 & Perrenoud, 2000).

Fazer ensino dirigido a todos não é diminuir o nível de exigência, mas sim, fazer uma gestão curricular que tenha presente que os alunos não aprendem todos da mesma forma e que as suas dificuldades maioria das vezes não são as mesmas. É preciso ajustar as práticas educativas às crianças e aos alunos que se tem, às suas características pessoais e coletivas, às suas potencialidades e às suas fragilidades. Este processo requer dos/as professores/as educadores/as um conhecimento profundo sobre as crianças/alunos, bem como também, sobre o domínio de múltiplas estratégias de ensino.

Na pedagogia diferenciada pretendemos um modelo individualizado e não individual. A individualização representa mais adaptação deliberada e pertinente dos percursos educativos às diferenças características, às possibilidades, aos projetos e às necessidades de cada criança. Uma criança com dificuldades não está obrigado ao insucesso escolar, é, sim, uma criança que necessita de ajuda, através de uma organização de trabalho diferenciado de forma que se garanta a equidade das aprendizagens.

Por vezes, existe a percepção de que o ensino diferenciado é individual, o que vem dificultar o trabalho dos/as professores/as e educadores/as nos grupos onde existem diversos níveis e/ou ritmos de aprendizagem. A verdade é que o ensino de um para um torna-se mais exaustivo para o/a professor/a na medida em que este também tem de gerir os restantes alunos da turma. No esforço de atender às especificidades de cada aluno, o ensino diferenciado é um exemplo de ensino que proporciona outros meios de aprendizagem, ou seja, recorre-se a métodos de trabalho diversos e utilizam-se diferentes estratégias de ensino-aprendizagem para que todas as crianças possam

vivenciar de outras maneiras, seja em grande grupo, a pares ou individualmente, as atividades do currículo (Tomlinson, 2008).

De acordo com as pesquisas deste mesmo autor (2004), este, identifica três razões para se por em prática uma pedagogia diferenciada. Para além de tornar a aprendizagem acessível a todas as crianças independentemente das suas características cognitivas, pessoais e sociais, motiva as crianças para aprender, tornando-as participantes ativas na construção de competências e, assim, tornar a aprendizagem eficaz.

Os/As docentes devem estar sensíveis aos diversos tipos de inteligência e oferecer às crianças diversas ocasiões para criar vínculos entre o que é novo e o que já é conhecido e assim ajustar as atividades ao nível de aprendizagem de cada criança.

De acordo com Gardner (1994) na Teoria das Inteligências Múltiplas, todos nós apresentamos capacidades mais desenvolvidas do que outras, acabando por nos distinguir desta forma. Segundo este autor, existem pelo menos oito tipos diferentes de inteligência que não funcionam de forma independente e que estão presentes em todas as pessoas, havendo sempre um tipo de inteligência que se evidencia em relação a outros indivíduos:

- a inteligência verbal/linguística, que está relacionada com a capacidade de utilizar a língua para comunicar;
- a inteligência lógico-matemática, relaciona-se com a capacidade de usar uma linguagem abstrata e simbólica, estando também relacionada com a manipulação numérica que nos leva a considerar proposições/hipóteses e a realizar cálculos complexos;
- a inteligência visuo-espacial que nos permite visualizar de forma tridimensional;
- a inteligência musical/ rítmica, relacionada com a capacidade de reconhecer, memorizar e reproduzir determinados sons;
- a inteligência corporal ou cinestésica, relacionada com a capacidade de usar o próprio corpo para fazer jogos e exprimir emoções, controlando os movimentos;
- a inteligência interpessoal, relacionada com o estabelecimento de relações de cooperação com os outros, alicerçadas na comunicação;
- a inteligência intrapessoal, relacionada com a sensibilidade para compreender o íntimo de cada um, os sentimentos e emoções;

- a inteligência naturalista, relacionada com a capacidade para reconhecer e catalogar objetos da natureza.

Esta questão veio reforçar as perspectivas educacionais que apontavam o ensino igual para todos como o menos adequado, por não ter em linha de conta as especificidades cognitivas de cada um.

O princípio fundamental implícito à definição e desenvolvimento de escolas inclusivas consiste em:

“que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com toda a comunidade” (UNESCO, 1994, pp.11-12).

O facto de os/as alunos/as serem todos diferentes não implica que cada um tenha que aprender segundo uma metodologia diferente porque isto levar-nos-ia 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 (Rodrigues, 2006).

Muitas das vezes o termo pedagogia diferenciada está equivocadamente associada às crianças com NEE, pois muitas delas, devido às suas dificuldades decorrentes das suas condições especiais, exigem a utilização de adaptações e/ou modificações pedagógicas. Entretanto a crença de que somente as crianças com NEE necessitam de uma diferenciação pedagógica acaba por contribuir para uma categorização. Contudo, sabemos que não são apenas estas crianças que necessitam de uma aprendizagem adequada, modificada e adaptada, mas sim todas.

Segundo Jungles (2011) as características das crianças são moduladas por uma série de fatores individuais, sociais e ambientais, e não só, pela necessidade educativa especial. Neste sentido é evidente que o ensino diferenciado deve ser realizado com todas as crianças. O fundamental objetivo da pedagogia diferenciada é apoiar os progressos das crianças, é certo de que não existe um momento ideal para diferenciar, mas, é durante o processo de ensino-aprendizagem que faz sentido procurar adequá-lo às características do seu grupo/turma. Os/As professores/as educadores/as têm a liberdade de decidir em que período haverá diferenciação, ou, até diferenciar o dia todo, usando uma variedade de estratégias, abordagens e métodos de ensino. É importante

que estas adequações sejam realizadas inter-relacionando com o cotidiano das crianças.

Em conformidade com as investigações de Tomlinson (2004) não existe uma “fórmula para a prática da pedagogia diferenciada”. O autor destaca quatro aspectos que são indispensáveis diferenciar: conteúdos, processos, produtos e o ambiente educativo. Os conteúdos representam o que os alunos deveriam aprender e compreender, bem como os materiais e os mecanismos necessários para obter estes resultados. Os processos são todas as atividades/tarefas que ajudam as crianças a desenvolver determinadas competências. Os produtos são o meio pelo qual as crianças podem demonstrar e reforçar a sua aprendizagem. Já o ambiente educativo é essencialmente a forma como as crianças aprendem.

A diferenciação pedagógica não é uma proposta possível a introduzir na prática letiva, mas antes uma urgência educativa. Sendo a escola atual orientada por princípios de equidade e de direito de todos à aprendizagem não podemos dar às nossas crianças um ensino padronizado e igual para todos e todas.

2.3 Desafios na educação pré-escolar

A prática profissional dos/as educadores/as de infância tem vindo a demonstrar-se cada vez mais complexa, devido a diversos fatores, que se relacionam, com a crescente complexidade que a sociedade atravessa.

Pode-se dizer, que o ano 1997, foi o momento-chave na educação pré-escolar portuguesa, foi criada uma rede nacional de estabelecimentos de educação pré-escolar, passando o jardim de infância a ser também da responsabilidade do Estado (Dionísio & Pereira, 2006). Também em 1997, foram criadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), um documento que tinha como objetivo guiar os educadores de infância na sua prática pedagógica. No decorrer deste mesmo ano, a legislação previa a inclusão de crianças com NEE nos jardins de infância. Pretendia-se, assim, garantir a igualdade de acesso à educação a todas as crianças (Decreto-Lei n.º 147/97).

Todo este contexto fez com que os/as educadores/as de infância adotassem novas atitudes face ao ensino, ao conhecimento, ao processo de aprendizagem, à escola e à sociedade, bem como, na relação pedagógica mantida com as crianças e as famílias. É importante que se adote alguns mecanismos que promovam a redução de algumas resistências, principalmente, face à inclusão de todas as crianças.

É essencial que o/a educador/a esteja preparado para incluir todas as crianças. Este deve estar consciente da importância do seu papel e todo o trabalho que deverá desenvolver e de que forma o vai fazer. O/A educador/a desempenha um papel fundamental na criação de ambientes educacionais positivos e enriquecedores (Correia, 2013)

Segundo Teixeira (2015), os/as educadores/as são reconhecidos pelas crianças como figuras de referência, que exercem uma influência importante na vida e desenvolvimento da criança, é por isso que devem estar conscientes da importância do seu papel, ao nível da equidade, no sentido de promoverem e respeitarem a individualidade de cada criança.

É necessário que o/a educador/a mantenha as expectativas quer para crianças com NEE quer para as restantes. A inclusão destas crianças é um momento crucial, pelo que o/a educador/a deve proporcionar um clima de amizade entre as crianças e sensibilizá-las para uma filosofia inclusiva.

No contexto inclusivo é urgente implementar abordagens que viabilizem as crianças de aprenderem em conjunto, oferecendo oportunidades para trabalharem em parceria e garantindo a socialização entre todas as crianças, para que, assim, ajudem as crianças que revelem mais dificuldades, tenham NEE ou não (Correia, 2013). Esta

aprendizagem em parceria é a chamada aprendizagem em cooperação que vai permitir ao/à educador/a sensibilizar as crianças para a inclusão, algo que faz parte do seu papel como profissional de educação.

Como afirma Correia (2005, p.41) as práticas pedagógicas do/a educador/a devem ser "(...) flexíveis e nunca abordagens rotineiras, pouco diversificadas e iguais para todos". Os/As educadores/as têm à sua disposição inúmeras estratégias inclusivas que poderão utilizar na sua prática. É o caso das adequações curriculares, que corresponde a "uma mudança de atividade da sala ou nos materiais com o objetivos de facilitar ou maximizar a participação da criança" (Schwartz & Sandall, 2003, p.55). Estas adequações são utilizadas principalmente quando a criança se interessa pelas atividades mas não consegue participar de forma adequada. É o caso também das oportunidades embutidas, que de acordo com os mesmos autores, consistem em "proporcionar episódios de ensino curtos inseridos em atividades e rotinas em curso na sala" (p.129). Ao adotarem esta estratégia os/as educadores/as têm em consideração os interesses das crianças facilitando a sua motivação. Existem, ainda, estratégias de ensino centradas nas crianças que permitem que o/a educador/a utilize um ensino mais sistemático. Estas poderão ser utilizadas em inúmeras situações de sala, durante interações iniciadas pela criança ou pelo adulto.

Por vezes, durante a reflexão da prática educativa, esquecemo-nos de um pormenor fundamental, o diálogo, manter o diálogo com o nosso grupo de crianças é imprescindível e importante para que elas compreendam que as crianças com NEE têm algumas dificuldades e necessitam de ser ajudadas e respeitadas.

As estratégias desenvolvidas e implementadas pelos/as educadores/as nas suas salas são fatores que irão influenciar os valores e as práticas de inclusão. As escolhas feitas pelos/as educadores/as enquadram-se numa opção estratégica para determinada finalidade. É esta opção estratégica que dá sentido às decisões que se tomam em relação à forma de organização do grupo, do tipo de atividades, dos materiais, do espaço e do tempo.

Desenvolver atividades para aplicar com todas as crianças ao mesmo tempo e no mesmo espaço, não se torna uma tarefa muito fácil. A atividade profissional de um/a educador/a rege-se pela reflexão e definição do projeto educativo que pretende aplicar, tendo em conta a adequação constante do mesmo de acordo com as necessidades das crianças e dos seus níveis de desenvolvimento. A prática inclusiva, exige que haja um planeamento explícito e detalhado da forma como se vão desenvolver as técnicas e atividades na prática, para que possamos perceber a adequação destas estratégias bem como as suas finalidades.

Para exista uma real inclusão é crucial que os agentes educativos, neste caso, os/as educadores/as utilizem métodos de diferenciação pedagógica: que respeitem o ritmo de aprendizagem das crianças, que valorizem os conhecimentos e experiências, que tenham em consideração os seus interesses e as suas necessidades, que estimulem as interações, que promovam a iniciativa e autonomia individual, que valorizem não só os produtos como também os processos das crianças e que contribuam sobretudo para a criação de um clima favorável à socialização.

Segundo Correia e Morgado (2013), se queremos que todas as crianças tenham igualdade de oportunidades e uma educação de qualidade, é necessário que a legislação seja implementada e, assim, formar docentes que estudem e que se motivem para a diferenciação pedagógica.

2.4 Desafios no 1º CEB

A escola inclusiva deve estar atenta à diversidade e para isso é fundamental uma mudança de atitude de toda a comunidade educativa, principalmente dos/as professores/as que estão mais próximos do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Sanches (2001) refere a diversidade como uma mais-valia para o processo de desenvolvimento humano, valorizando a amizade, a partilha e a participação de todas as crianças envolvidas no processo de ensino-aprendizagem (Correia, 2003). Procura-se que a diversidade seja entendida como um recurso e não uma barreira. O professor deve “diversificar e flexibilizar as suas opções” (Morgado, 2004, p.87).

Os/As professores/as têm de considerar a sua turma como unidade de trabalho evitando mecanismos de exclusão, usando modelos de organização e funcionamento diferenciados ao nível do planeamento, da organização do trabalho dos alunos, das tarefas de aprendizagem, da gestão de materiais e recursos, da avaliação e do relacionamento social entre alunos e professores/as, pois, estas mudanças que ocorrem nas comunidades educativas obrigam a constantes ajustes de conteúdos e de competências as serem trabalhados pelos alunos e professores/as. Cada aluno “tende cada vez mais a ser considerado um sujeito ativo do seu processo de desenvolvimento e formação” sendo necessário que promovam formas que os ajudem a reconhecer as suas dificuldades e identificar as formas de as ultrapassarem (Morgado, 2003, p.84).

Os/As professores/as devem diferenciar os alunos mas não devem categorizá-los, necessitam de desenvolver estratégias que envolvam todos os alunos, procurando a rotatividade dos grupos, para não os rotular e excluir do grupo a que pertencem recorrer à pedagogia diferenciada, tendo em conta os estilos de aprendizagem de cada um (Sanches, 2001). Não cabe apenas aos/às professores/as fazerem diferenciação curricular mas também a toda a escola, através de práticas inclusivas com a finalidade de atingir a qualidade e equidade para todos os alunos (Rodrigues, 2006).

O/A professor/a para promover o sucesso da inclusão dos alunos com NEE deve estar preparador, para “compreender como as incapacidades ou desvantagens afetam a aprendizagem; identificar as necessidades educativas e desenvolver experiências de aprendizagem prescritivas; individualizar a educação; compreender a situação emocional da criança; utilizar os serviços de apoio; promover uma comunicação efetiva com os pais; perceber o processo administrativo que leva a organização e gestão do ambiente e aprendizagem” (Correia, 1997, p.163).

Para que os/as professores/as atendam à diversidade dos alunos e respondam de forma adequada a essa diferença, é imprescindível que utilizem modelos

diferenciados de gestão do trabalho em sala de aula, ou seja, gerir de forma flexível o currículo (Morgado, 2003). Para que isto aconteça, é necessário que os/as professores/as façam “um esforço permanente para melhorar a sua competência profissional e desenvolver as suas habilidades didáticas” (Marchesi, 2001, p.100) e ao mesmo tempo façam uma reflexão relativamente ao currículo, à forma de lecionar, à diversidade e à aprendizagem cooperativa (Morgado, 2003). Neste contexto, o/a professor/a deve refletir sobre a sua prática de maneira a adaptar com mais facilidade as estratégias a utilizar com os seus alunos (Roldão, 2003).

Seria mais positivo que os/as professores/as adotassem um modelo de currículo aberto, onde são consideradas pela gestão curricular, as diferenças contextuais relativas a cada comunidade escolar, as diferenças individuais dos alunos e as opções didático-pedagógico dos/as professores/as (Morgado, 2004).

Os/As professores/as têm necessidade de conhecer os alunos para a conceção de métodos de ensino e definição da estratégia de aprendizagem, para atender à diversidade e gerir a heterogeneidade existente na sala de aula inclusiva (Morgado, 2003; Rodrigues, 2006). Durante a sua prática educativa, os/as professores/as, devem identificar as necessidades dos vários alunos bem como os ambientes educativos que se adequam às características do grupo, garantindo o sucesso no processo de ensino-aprendizagem. A partir do momento em que estão identificadas as necessidades dos alunos, estão implicitamente, a realizar a avaliação destes para que consigam desenvolver novas competências, criando novas estratégias ou métodos de ensino que possibilitem os alunos a alcançarem os objetivos propostos (Correia, 2003).

Sanches (2001) e Morgado (2003) defendem que o desempenho dos/as professores/as desenvolve-se em quatro etapas: conhecimento/diagnóstico; planificação; intervenção; avaliação e reavaliação. Deste modo, os/as professores/as conhecem os seus alunos relativamente aos seus estilos de aprendizagem, capacidades, interesses e necessidades e às suas experiências. Posto isto, os/as professores/as necessitam de planificar com base nos Projetos Educativos da Escola ou do Agrupamento recorrendo a adaptações curriculares mais ou menos generalizadas, ao ensino e aprendizagem em cooperação e às novas tecnologias de informação e comunicação (Correia, 2003). Os/As professores/as devem fazer uma intervenção adequada de acordo com o perfil e as necessidades de cada um dos alunos (Sanches, 2001). Já numa fase final, os alunos são reavaliados quanto ao nível de desenvolvimento, aos estilos e aprendizagens e aos níveis de autonomia, (Morgado, 2004), pelos professores com o intuito de se adequarem as planificações iniciais, existindo uma reavaliação (Correia, 2003).

Morgado (2003) destaca que um modelo de gestão diferenciada pode-se organizar em seis dimensões: ao nível da liderança, da cooperação, da planificação, da investigação-ação e da valorização da equipa. Ao colocar em prática uma aprendizagem cooperativa, esta vai permitir o desenvolvimento dos alunos a nível pessoal e social, procurando a ajuda do/a professor/a apenas quando não encontram as respostas no grupo onde estão inseridos, por este motivo, torna-se uma gestão mais flexível e diferenciada do trabalho do professor. O/A professor/a ao promover interações sociais durante o processo de ensino-aprendizagem vai prevenir comportamentos desapropriados, estabelecendo assim, um clima favorável à aprendizagem onde os alunos aprendem a aprender (Morgado, 2004).

Cabe aos/às professores/as, promoverem valores como o acesso, a igualdade e a participação de todos os alunos, através das suas práticas educativas centradas em modelos de intervenção diferenciados, o que implica uma constante e contínua atualização de conhecimentos e competências que promovam o desenvolvimento de escolas de qualidade e inclusivas (Morgado, 2004).

É também importantíssimo que os/as professores/as gostem de ser professor/a ou que aprendam a gostar de o ser e que estejam disponíveis para brincar com os alunos e para os ouvir (Sanches, 2001).

3. Metodologia

3.1 Tipo de Estudo

Este exercício investigativo contempla um estudo misto. Crewell e Clark (2011) definem os estudos mistos como um procedimento de recolha, análise e combinação de técnicas qualitativas e quantitativas na mesma pesquisa. Neste caso, o pesquisador baseia a sua investigação considerando que a recolha de diversos tipos de dados vá garantir um entendimento melhor da problemática em pesquisa (Creswell, 2007).

O recurso a este método permite ultrapassar algumas limitações das metodologias quantitativas e qualitativas, permitindo uma complementaridade dos dados e obter informações, de tal forma ricas, que não poderiam ser obtidas utilizando cada um dos métodos isoladamente.

Primeiramente, a metodologia quantitativa e, posteriormente, a qualitativa, numa perspetiva de que, ambas as abordagens são complementares, compatíveis e enriquecedoras. Segundo Rocco et al., (2003), a proposta de combinar métodos na pesquisa desenvolveu-se a partir de duas correntes filosóficas. Para esses autores as duas posições têm lógicas diferentes para o desenvolvimento de pesquisa com métodos mistos, mas, cada posição ou perspetiva tem algo a oferecer aos pesquisadores de modo a potencializar a sua própria pesquisa.

3.2 Participantes

Os participantes deste exercício investigativo foram trinta alunas do Instituto Politécnico de Santarém da Escola Superior de Educação, do 1º e 2º ano, do Mestrado de Educação Pré-Escolar, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB e duas docentes cooperantes, uma educadora de infância e uma professora do 1º CEB. As respetivas docentes foram intencionalmente selecionadas por estarem inseridas num estabelecimento de ensino onde existia uma unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita. As docentes eram cooperantes de estágio da ESES e ambas tinham crianças com NEE nos seus grupos.

3.3 Instrumentos de recolha

Inquérito por questionário

Para a realização do exercício investigativo, a recolha de dados incidiu no preenchimento de um questionário da plataforma *Google Docs* e na realização de entrevistas semiestruturadas.

Segundo Ferreira (1999) a elaboração de um questionário implica alguns procedimentos metodológicos que passam pela formulação de uma lista com os objetivos que se pretendem atingir.

Relativamente à escolha entre questões de resposta aberta ou fechada, foram tidas em consideração as vantagens e as desvantagens de cada um dos tipos de questões e optou-se por elaborar questionários que incluíssem questões destes dois tipos. O questionário estava dividido em três partes. A primeira parte incidiu, essencialmente, na caracterização pessoal do/a inquirido/a, colocando questões como a idade, o sexo, a escola que frequentou na licenciatura, o mestrado e o ano que se encontra a frequentar, etc. Na segunda parte, privilegiaram-se algumas questões de resposta fechada utilizando o modelo da escala de Lickert, visto que é recomendada em instrumentos que pretendam medir opiniões, crenças ou atitudes (Vellis, 1991). A escala apresentava 5 respostas possíveis:

1. Discordo completamente;
2. Discordo;
3. Não concordo nem discordo;
4. Concordo;
5. Concordo completamente.

Na terceira e última parte, constam questões de resposta aberta procurando apurar quais as principais dificuldades sentidas durante a prática de ensino supervisionada e quais as preocupações sentidas enquanto preparavam/planificavam as suas atividades.

Inquérito por entrevista

Posteriormente, procedeu-se à realização de duas entrevistas, a docentes cooperantes, uma educadora de infância e uma professora do 1º CEB. As entrevistas correspondem a uma conversa semidirigida a um propósito já definido. “Deste modo, a entrevista dá voz ao interlocutor para que ele fale do que está acessível à sua mente no momento da interação com o entrevistador (...)” (Fraser & Gondin, 2004, p. 140). Escolheu-se a entrevista semiestruturada como técnica de recolha de dados, pois esta

tem um caráter pouco diretivo, o que possibilita ao entrevistador conduzir a entrevista de modo a ir de encontro aos temas pretendidos.

Para a realização das entrevistas, foi realizado um guião de entrevista. O guião continha dez blocos temáticos com questões tentando dar resposta aos objetivos do estudo: informação sobre percurso profissional, conceção de NEE, conceção de escola inclusiva, conceção de pedagogia diferenciada, atitudes face à inclusão, metodologias de ensino, práticas inclusivas, recursos e organização do ambiente educativo, formação, e por fim sugestões para inclusão escolar.

3.4 Procedimentos

A primeira fase deste exercício investigativo decorreu ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB recorrendo aos contextos de estágio para a observação de algumas práticas de diferenciação pedagógica. Foi durante este período que se realizou leituras sobre a problemática de forma a tornar o quadro teórico mais sólido. Segundo Pacheco (1990, p.1), “a observação desempenha um papel de regulação no processo de tomada de decisões de um professor”, ou seja, possibilita a identificação de necessidades, interesses e motivações dos alunos e adequar-lhes a prática pedagógica.

A segunda fase da investigação decorreu de 24 de fevereiro de 2018 a 21 de março de 2018. Foi nesta fase que esteve *online* o questionário para as/os estudantes de Mestrado da ESES. Quando foi colocado o questionário disponível na plataforma *online* começou-se a estruturar o guião da entrevista, que só se veio a realizar dia 15 de março de 2018, ou seja a terceira fase investigativa.

Antes da realização das entrevistas foram esclarecidas as entrevistadas sobre a finalidade da mesma. Antes de começar a entrevista pedi autorização às entrevistadas para gravar, para que pudesse transcrevê-las de forma mais honesta.

A quarta e última fase desta investigação, incidiu na análise dos resultados obtidos nas entrevistas e nos questionários, procedeu-se à análise de conteúdos dos mesmos. A análise de conteúdos, é definida por Bardin (1977), como um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens.

3.5 Apresentação e análise dos resultados

Para a apresentação e análise dos resultados recolhidos focou-se no tratamento da informação documental. Segundo Guinchat e Aubret (1968) (citado por Bardin, 1977), a análise documental é definida como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência” (p. 45). Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir, é fundamentalmente, facilitar o pesquisador de forma a obter o máximo de informação.

Este autor refere ainda que a análise documental permite passar de um documento primário (em bruto), para um documento secundário (representação do primeiro)” (p. ...). A análise de conteúdo, enquanto método, torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Bardin destaca ainda que a análise de conteúdo possui três momentos:

1. **Pré-análise** – determinam os documentos que constituirão o “*corpus*” a ser analisado (as observações livres, as entrevistas, os questionários e documentos como jornais e fotografias);
2. **Exploração do material** - codificação e categorização utilizando o critério semântico, construindo desta forma categorias temáticas adequadas ao tipo de análise;
3. **Tratamento dos resultados** – inferência e a interpretação é a fase da reflexão, da intuição, com base nos materiais empíricos. Confronto entre o conhecimento acumulado e o adquirido.

Para o tratamento dos resultados recolhidos recorreu-se à triangulação de dados onde confrontámos os dados dos questionários e os discursos das docentes entrevistadas.

Segundo Denzin (1978) a triangulação de dados aumenta a validade da investigação, ajuda a perceber a complexidade da área em estudo e reduz o risco das conclusões se refletirem em limitações de um método específico.

Esta análise foi dividida por blocos temáticos:

- Educação inclusiva e equidade;
- Papel do/a educador/a de infância e do/a professor/a do 1º CEB;

- Pedagogia diferenciada;
- Formação;

Educação inclusiva e equidade

No decorrer do questionário foram surgindo algumas questões sobre a inclusão de crianças com NEE. Analisando as respostas das estudantes estas defendem que a inclusão de crianças com NEE nas escolas obriga a uma alteração das atividades, consideram ainda que, os docentes não possuem assim tantas práticas para trabalhar com crianças com NEE quanto as necessárias.

As estudantes defendem, também, que muitas das atividades não são apropriadas para as crianças com NEE, mas em contrapartida, concordam que a inclusão de crianças com NEE nas escolas favorecem a compreensão e aceitação das diferenças, sejam elas cognitivas, físicas, motoras ou sociais.

Relativamente às escolas/ instituições, as estudantes reconhecem que estas, podem solicitar recursos humanos adequados às necessidades e que podem ser adaptadas facilmente para poderem incluir nos seus grupos/turmas crianças com NEE. Contudo, reconhecem que se dá mais ênfase às dificuldades e limitações das crianças do que às capacidades e potencialidades e que as escolas/instituições não dispõem de materiais necessários e específicos para procederem à inclusão de crianças com NEE.

As estudantes, consideram ainda, que as crianças com NEE que frequentam os centros de apoio à aprendizagem são um objeto de falsa inclusão, mas em contrapartida, grande maioria das estudantes defende que as crianças com NEE desenvolvem o seu potencial de aprendizagem de forma mais eficaz em salas especiais com técnicos especializados, mencionam também, que as crianças com NEE não são atendidas de forma mais ajustada por estarem em grupos especiais separados. Com a análise do questionário conseguimos constatar ainda que as estudantes defendem que as crianças com NEE não são isoladas socialmente pelas outras crianças e que são capazes de aprender o mesmo que as restantes. Já em relação a inclusão num grupo/turma as estudantes revelaram estar em grande discordância, em que 16 alunas, referiram que as crianças com NEE não desenvolverão mais as suas capacidades se estiverem incluídas num grupo especial, já as restantes estudantes, 12, defendem que estas desenvolvem mais as suas capacidades se estiverem inseridas num grupo especial. Apesar desta discordância, estiverem de acordo em muitas outras questões, como a inclusão sendo um direito inquestionável para todas as crianças, encarando também, a educação inclusiva benéfica para todos os intervenientes, considerando, que

a permanência exclusiva de uma criança com NEE numa sala de apoio à aprendizagem terá um efeito negativo no desenvolvimento social e emocional.

As estudantes aprovam que o apoio educativo dentro da sala, ajuda os docentes no trabalho com as crianças com NEE e com o restante grupo/turma e que a presença destas crianças promoverá a aceitação das diferenças por parte das outras crianças e dos docentes.

As estudantes reconhecem que, a inclusão destas crianças requer mudanças significativas nos procedimentos educativos, nas condições físicas das escolas/instituições e ainda encaram a inclusão como uma forma de promover a autonomia e a independência.

Já a professora 1º CEB, entrevistada, refere que “a escola atual, seja ela aqui, no Norte ou no Sul, não é nada inclusiva. Isso da Escola Inclusiva é uma utopia. É uma palavra muito gira, eu gosto muito dela, mas nós próprios não somos nada inclusivos, nós, seres humanos” defendendo que “para uma escola ser inclusiva todo a gente tem de estar mentalizada para tratar aquela criança”. Apesar destas afirmações esta considera “que a minha escola é inclusiva, na medida em que tem uma unidade de multideficiência e que trata aqueles meninos de uma maneira inclusiva. Eles vão às salas fazer algumas atividades, não fazem todas porque não têm essa capacidade específica. Mas é inclusiva porque eles participam nas festas finais, eles vão aos passeios de estudo. Portanto dentro da diferença, eles são tratados por toda a gente como pessoas com os mesmos direitos e as mesmas condições dos outros.”

A educadora de infância, também entrevistada destaca que “o trabalho em conjunto com as crianças que têm NEE é fabuloso, porque para mim é um privilégio ter crianças com NEE, estou sempre a aprender com elas.”

As estudantes especificam que o desafio que representa a socialização com as outras crianças estimula o desenvolvimento das crianças com NEE. Um dos parâmetros mais desafiadores face à inclusão destas crianças, por vezes, é o comportamento, as estudantes consideram que os comportamentos das crianças com NEE não são um mau exemplo para as outras crianças mas consideram que estas crianças apresentam um comportamento desgastante para os/as docentes. As estudantes aceitam ainda que é natural que as crianças com NEE criem agitação nas salas onde estão incluídas, outro aspeto desafiador é a atenção suplementar que estas crianças requerem, mas as estudantes destacam, que esta atenção não implica o prejuízo para o restante grupo/turma. As estudantes destacam que o comportamento de uma criança com NEE requer mais paciência dos/as docente do que o das outras crianças.

As estudantes admitem que é difícil gerir um grupo/turma com crianças com NEE. Assumem ainda, que a maioria das crianças tem um comportamento adequado

nas salas e não consideram possível que estas manifestem problemas de comportamento aquando da inclusão. As estudantes não acreditam que as crianças com NEE monopolizem o tempo do docente e que a eficácia dos/as docentes torna-se reduzida por incluírem crianças com estas características nos seus grupos/turmas. As estudantes consideram que as crianças com NEE têm ciclos de atenção mais curtos do que as outras crianças mas isso não implica que não possam participar nas atividades.

A professora entrevistada revela um outro tipo de limitação, “a única coisa é que me sinto limitada temporalmente. Relativamente ao meu aluno com défice cognitivo, eu sinto-me limitada, não é frustrada. Limitada em tempo, para lhe poder dar o acompanhamento que eu gostaria e que ele necessita. Eu não tenho tempo, não tenho recursos devido à falta de autonomia e à problemática que ele tem.” Esta considera que “Precisamos de mais recursos, recursos humanos principalmente e termos mais alguns recursos materiais, porque não se fazem omeletes sem ovos. Eu não posso trabalhar para a inclusão se não tiver recursos. (...) Sem recursos não trabalhamos.”

Durante a entrevista a educadora referiu também que “A principal dificuldade é do material” dizendo ainda que “há crianças que precisam de outro tipo de ensino, outro tipo de jogos (...) eu tento adequar o meu trabalho a cada criança em geral”.

Durante a análise dos questionários as estudantes foram defendendo que os/as docentes em conjunto com os/as docentes de Educação Especial devem envolver as famílias no processo de ensino-aprendizagem das suas crianças, que o recurso à Educação Especial não é suficiente para trabalhar com crianças com NEE, que a principal estratégia a adotar é dar a todas as crianças tantas oportunidades quantas possíveis para serem incluídas de forma adequada.

Uma das práticas a utilizar é o trabalho em conjunto, as estudantes reconhecem que os/as docentes de Educação Especial apoiam os/as docentes titulares na utilização de metodologias ativas e cooperativas. As estudantes referem ainda que os docentes trabalham em conjunto com outros/as docentes e técnicos/as com o objetivo de promover a inclusão de crianças com NEE nas estruturas de ensino.

As estudantes declaram que, os/as docentes de Educação Especial apoiam os/as docentes titulares na implementação de respostas pedagógicas diversificadas e que ainda promovem a articulação com outros serviços com o objetivo de favorecer a inclusão.

Com o decorrer da entrevista à professora e à educadora fui compreendendo a sua prática educativa. Através da análise consegui apurar que tanto a educadora como a professora atendem às características dos seus grupos, quer coletiva quer individual, para realizarem a sua atividade profissional. A educadora refere que “Quando chego a uma escola tento conhecer o grupo e cada criança, depois vejo o que é que aquelas

crianças ou criança precisam”. Já a professora, clarifica que “Quando cá chego, deparo-me com o grupo que tenho e vou trabalhar para este grupo. Cada grupo é diferente de outro grupo. Não há grupos iguais, as dinâmicas não são iguais e nós próprios não temos o mesmo comportamento. Eu tenho uns comportamentos com uma turma que não tenho com outra. Há turmas que nos estimulam mais, que nos levam a andar à procura de tudo e de mais alguma coisa e há turmas que não nos desafiam. É uma dinâmica que se estabelece entre eles e nós próprios. Se é benéfico? Poderá ser benéfico para a tal inclusão, acaba por ser benéfico porque se tivermos crianças diferentes é uma forma de os outros se habituarem o mais possível para as diferenças que depois vão ver pela vida fora”.

Papel do/a educador/a de infância e do/a professor/a do 1º CEB

As estudantes defendem que o papel do/a docente é sensibilizar a comunidade educativa para a inclusão. Consideram também, que as características do docente são fundamentais para uma boa inclusão de crianças com NEE. As estudantes referem que deve existir um trabalho em conjunto, de equipa.

A educadora revela que, para exista uma verdadeira inclusão, “(...) primeiro de tudo têm que ser valorizadas capacidades, possibilidades e conhecimentos de cada pessoa que trabalha na escola e valorizá-las ao ponto de as utilizar em benefício das crianças, porque muitas vezes há pessoas que têm conhecimento e que passam muito despercebidos... Portanto acho que os professores/educadores devem conhecer-se melhor e potenciarem as capacidades que têm e trabalhar em conjunto”. A educadora assume que precisou de ajuda para lidar com uma nova realidade e “procurei com as outras educadoras e com a equipa de intervenção precoce ultrapassar todas as minhas dificuldades e assim estar pedagogicamente preparada.”

A professora assume “Estou sempre disposta e disponível. Quando se tem uma disponibilidade plena o resto vem por acréscimo.”

Pedagogia Diferenciada

A professora entrevistada encara a pedagogia diferenciada como sendo “ uma coisa já muito gasta, em termos de palavras, na boca de muita gente. Na maior parte das vezes é o chavão. É uma coisa que se diz mas não se aplica, porque diferenciação pedagógica é aquilo que se aplica, portanto é eu dar àquele aluno aquilo que ele precisa naquele momento, naquela matéria, naquela disciplina. Diferenciação pedagógica é

uma coisa muito abrangente, implica a nossa postura toda como professor.” A professora revela também a sua forma de diferenciar “se a criança não consegue acompanhar aquele trabalho ou aquela matéria eu tenho de lhe aplicar uma estratégia ou graduar a matéria de uma forma diferente para que ele consiga atingir os mesmos objetivos e quando ele estiver preparado voltar à matéria norma. É fazermos testes diferenciados, com níveis de proficiência, que estamos a fazer desde o C que é o máximo, B e A. Aqui as letras vêm do C para o A e não do A ao C. diferenciação pedagógica é em conforme a necessidade não só curricular da criança, mas também a outro nível, a nível físico, a nível das necessidades psicológicas, ter uma postura diferente para cada um. Conhecer a criança, conhecer o aluno e saber valorizar porque sei que aquela criança precisa de um reforço agora, naquele momento. Ou saber diferenciar no sentido de penalizar, porque eles também têm de sentir a penalização, não do ponto de vista coercivo mas, a penalização para eles saberem diferenciar uma boa atitude de uma má atitude. E quando eu digo penalizar é utilizar o comportamento com bolas, eu utilizo e utilizo também uma plataforma virtual em que levam pontos pelas atitudes, pelo trabalho que lhes dou para um mês, quem me entregar no prazo estipulado leva 20 pontos quem não me entregar vai levar 0 pontos. Eu reforço muito as atitudes. Isso também é diferenciar. É responsabilizar, é inculcar valores, é inculcar princípios, não é educar porque o fim da escola não é educar, mas não se alheia da educação. Eu não me posso alhear ao mau comportamento. Diferenciar também é isto. É se eu tenho de ralhar, se tenho de castigar aquela criança porque ela é diferente, é mal comportada, é mal-educada então eu não posso tratar da mesma forma que trato as outras crianças naquele momento. Eu tenho de ter uma conduta vertebral, tenho de ser firme, se eu digo uma coisa tenho de a cumprir, porque o adulto é o exemplo e nós aprendemos com os exemplos. Diferenciar para mim é tudo. A diferenciação começa em nós e depois passa para eles.” De forma a comentar a afirmação “a Pedagogia Diferenciada é uma estratégia para a inclusão” a professora afirma que “Pode ser e pode não ser. Porque eu acho que eles estão todos incluídos. Quando se utiliza a diferenciação pedagógica é para promover o sucesso, é para promover o desenvolvimento pessoal e escolar para que a criança consiga evoluir dentro dos seus próprios meios, nós não temos todos os mesmos meios. (...) Eu tenho que corresponder para que as crianças consigam evoluir com as suas próprias armas e acho que isso não é propriamente inclusão. Inclusão é estarmos bem, sentirmo-nos bem no sítio onde estamos, sermos aceites pelos outros e sentir que pertencemos àquele grupo e àquele lugar. (...) A diferenciação pedagógica é mais no parâmetro da criança, ter vontade de aprender com os mecanismos que tem e graduar o esforço e a aprendizagem para que ela consiga lá chegar mesmo que demore mais tempo. Explicando de outra maneira,

arranjando outras estratégias, outro esquema, outra metodologia para que ela chegue lá também. Nem que seja individualmente ou em grupo mas isso depende, há crianças que entendem tudo à primeira, outras não e temos de diferenciar. Não vejo que a inclusão e a diferenciação pedagógica se intercetem.”

A educadora refere que “Eu acho que no meu percurso profissional tento sempre adequar o que pratico às crianças e vejo as necessidades de cada uma também, em geral e em particular.” A educadora revela ainda a forma como diferencia a sua prática “Organizo o grupo respeitando a diversidade, tendo em atenção as características pessoais e sociais de cada um. Procuo adaptar os objetivos às crianças respeitando o seu tempo e temperamento.”

As estudantes face à pedagogia diferenciada consideram apenas que se recorre à pedagogia diferenciada quando estão incluídas crianças com NEE. No espaço reservado às dificuldades sentidas durante a prática de ensino supervisionada houve estudantes que destacaram que as suas principais dificuldades foram “Planificar atividades adequadas a todas as crianças”, “adequar as atividades às dificuldades dos alunos”, “Realizar uma pedagogia diferenciada”, “Adaptar a planificação à uma criança com NEE”, “Não saber como lidar com crianças com NEE's”, “A adequar atividades para todo o grupo”, “lidar com crianças com NEE” e “lidar com certos comportamentos”.

Relativamente à preparação/planificação das atividades as estudantes revelaram que tinham em atenção a “avaliação”, as “necessidades e os interesses das crianças”, as “características de cada criança”, “incluir todas as crianças nas atividades”, as “as características do grupo”, “motivar e envolver o grupo de modo a criar as condições necessárias para que todas as crianças tenham iguais oportunidades de aprendizagem e se desenvolvam de forma saudável tendo em conta as suas necessidades e interesses”, “diferenciação pedagógica – ter atenção aos diferentes ritmos de aprendizagem das crianças”, “criar aulas onde pudessem participar todos por igual”, “estimular para a realização de atividades” e “os diferentes ritmos de aprendizagem”.

Uma estudante no espaço destinado a comentários/observações que considerem importantes sobre o tema focado destaca que “As crianças com NEE não devem ser o principal foco das nossas preocupações enquanto professores. De alguma forma, todos somos especiais e o professor deve preocupar-se com cada um tendo em conta as suas especificidades. Por exemplo, às vezes pode ser mais desafiante uma criança com um comportamento desafiador, do que uma criança com NEE para a qual já podemos ter um plano adequado...”

Formação

As estudantes no início do questionário, maioritariamente, destacaram que durante a sua formação tiveram algumas unidades curriculares que as preparavam para a intervenção com alunos/crianças com NEE, mas classificaram-na como sendo insuficiente, reconhecem ainda, que a formação inicial não inclui conhecimentos sobre a prática educativa com crianças com NEE, sugerindo que poderiam ter mais carga horária reservada a estes conteúdos. Comparando com a preparação do/as docentes as estudantes já consideram que estes têm preparação suficiente para trabalhar com crianças com NEE. Concordam ainda, que a inclusão das crianças com NEE implica formação especializada por parte dos/as docentes. No questionário foi reservado um espaço para que as estudantes colocassem por ordem de prioridade as condições que consideram mais relevantes para que seja possível a realização de um efetivo processo de inclusão e, de seguida, era possível colocarem uma outra condição que considerassem fundamental para além das que estavam enunciadas, uma das estudantes referiu, que era necessário “formação para trabalhar com as diferenças sejam NEE ou não”. No espaço destinado a comentários/observações, uma estudante apela para “que durante a licenciatura devíamos ter uma melhor preparação para situações com crianças com NEE.”

A professora entrevistada descreve a sua formação inicial “Fui para Portalegre (...) formou-me muito bem!” e relembra se teve alguma unidade curricular que a preparasse para contacto com as NEE “Vamos lá ver se eu me lembro.... Não acho que não, até considero o meu curso muito completo, até tive uma cadeira de metodologia em que abordávamos todas as didáticas, mas em NEE não me lembro mas se falámos foi dentro duma ou outra”. A professora destaca que realizou algumas formações específicas “Fiz muitas ao longo dos anos... fiz muitas relacionadas com as NEE. Fiz para ter contactos com algumas problemáticas como trissomia 21, para estar preparada caso viesse a ter alguma criança com esta problemática. Já fiz várias em várias áreas.”

A educadora revela que também não teve nenhuma unidade curricular que a preparasse para as NEE mas que realizou uma formação de língua gestual “Acabei por me inscrever por ser uma área que me suscita bastante interesse”. A educadora considera que “é essencial que exista uma formação contínua para nos sentirmos preparados para esta diversidade que vivemos hoje nas escolas. Tenho procurado estar apta para qualquer situação e a formação contínua é sem dúvida uma mais-valia.” De forma a concluir a sua entrevista, a educadora, destaca que “é importante termos preparação/formação para acompanharmos uma criança com NEE e sobretudo trabalharmos em equipa.” Reconhece ainda que “é preciso mais formação, mais

conhecimentos que nem sempre temos para dar àquela criança que mais precisa. É preciso que exista uma pré-disposição e disponibilidade para querer saber mais, querer ser melhor profissional.”

Considerações finais

Em suma, foi possível perceber/compreender as concepções que as estudantes têm sobre algumas problemáticas como a pedagogia diferenciada, a educação inclusiva e a sua opinião sobre a sua formação inicial no que concerne à inclusão de crianças com NEE.

As estudantes tiveram a oportunidade de classificar a sua formação face às unidades curriculares que as prepararam para as NEE e classificaram-na como sendo insuficiente, pois sentem que seria necessário mais carga horária destinada a unidades curriculares sobre práticas inclusivas e sobre NEE. Muitas estudantes indicaram que a principal dificuldade durante a sua prática de ensino supervisionada era lidar com as crianças com NEE, os seus comportamentos e a sua resistência face às atividades propostas.

A educadora e a professora, em concordância, referem que muitas vezes, o que falha, é a falta de recursos disponíveis para garantir uma educação de sucesso a estas crianças. As docentes revelam que para além de diferenciarem a sua prática, diferenciam também as suas atitudes, reforçando que para cada atitude existe uma diferenciação. É visível que as docentes se preocupam com o percurso destas crianças tentando ao máximo que todas as suas atividades sejam adequadas e adaptadas para que no futuro sejam adultos conscientes e valorizem a diferença como algo positivo. Tanto a educadora como a professora consideram que se sentem pedagogicamente preparadas, a professora refere que muitas das vezes se sente limitada temporalmente não conseguindo dar tanto apoio às crianças com mais dificuldades e com mais necessidades, já a educadora, sente que é necessário uma formação continua de forma a prepararmo-nos para a diversidade que se vive hoje nas escolas.

Durante o exercício investigativo debruçei-me sobre temas que muitas estudantes consideram apenas estar interligadas com as crianças com NEE, o que não é verdade. Diferenciar é, segundo Perrenoud (1997, p.16),

“romper com a pedagogia magistral – a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo - mas é sobretudo uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didáticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável ao seu processo de aprendizagem”.

Segundo os autores Tomlinson e Allan (2002) diferenciar práticas educativas é a resposta do educador/professor às necessidades dos alunos, orientadas por princípios gerais de diferenciação, como por exemplo, atividades adaptadas e adequadas a determinadas características das crianças; flexibilizar a organização dos grupos, organizando – o consoante os objetivos que se pretendem atingir consoante os interesses e as capacidades e aprendizagem das crianças; e a avaliação e ajustamentos contínuos.

É importante que esta ideia de diferenciar e de educação inclusiva se desassocie das NEE e que se associe sim a todas as crianças. A criança como um ser singular. É essencial que as práticas pedagógicas desenvolvidas tenham em consideração diversidade de alunos, de necessidades, de interesses, de dificuldades e de potencialidades.

Podemos concluir que a qualidade do processo educativo depende, muito, da diferenciação que os/as docentes realizam na gestão das atividades e na gestão dos processos de ensino e aprendizagem de todo o grupo/turma.

A professora entrevistada encara a inclusão como uma forma de “aceitarmos todas as diferenças como nós somos. É aceitarmo-nos e respeitarmo-nos uns aos outros, que é muito difícil”. Destaca ainda que “Acho que as crianças não têm o tempo, não têm os recursos e não têm os apoios que deveriam ter”.

Tanto a educadora como a professora entrevistadas reforçaram o trabalho colaborativos que existe entre técnicos, terapeutas, docentes e pessoal não docente. Referem que o acompanhamento destas crianças por vezes escasseia de tempo, de recursos e de apoio. A professora considera o apoio da docente da Educação Especial muito pouco, no sentido em que ela precisaria que esta tivesse mais tempo a acompanhar estas crianças, é uma necessidade.

Perrenoud (2000, citado por Castro, 2008) acrescenta que um projeto de diferenciação pedagógica traduz-se num desafio para as instituições, sendo, deste modo fundamental que os educadores e professores estejam dispostos a aceitar as mudanças necessárias, com o intuito de renovar a sua pedagogia e promover aprendizagens a todas as crianças

Para além desta problemática que aqui foi abordada, existem outras que também terão bastante interesse e que podem ser exploradas como por exemplo: qual o papel das famílias face à inclusão de crianças com NEE ou de que forma os/as educadores/as e professores/as planificam face à diversidade dos alunos/das crianças. São alguns exemplos, entre tantos outros, que poderiam ser de interesse investigar.

Reflexão Final

A realização do presente relatório final para obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1º CEB, revelou-se muito importante para a minha formação enquanto futura professora/educadora, na medida em que foi possível proceder uma reflexão pessoal sobre os estágios realizados, tanto em contexto pré-escola como em contexto de 1º CEB, reflexão essa que partiu dos aspetos positivos e negativos, bem como das situações a melhorar.

Todo este processo reflexivo contribuiu para o desenvolvimento de competências ao nível da minha formação profissional, uma vez que identificar erros e fragilidades, fará com que eu consiga aperfeiçoar a minha prática e assim tornar-me uma melhor profissional de educação.

Ser educadora/professora “implica um conjunto de atos que desenvolvem seres humanos. Como tal, a racionalidade que integra a sua ação é uma racionalidade dialógica, interativa e reflexiva” (Alarcão, 2001, p. 23). A prática leva-nos a uma reflexão sistemática. Considero que através da reflexão conseguimos avaliar a nossa prática e tudo o que a envolve. Refletir não é apenas construir narrativas onde relatamos tudo o que acontece, é indispensável que se olhe para aquilo que aconteceu e identificar pontos mais ou menos positivos, refletindo como poderiam ser melhorados. “A reflexão (...) constitui-se uma condição imprescindível ao desenvolvimento, quer na dimensão profissional de acesso aos conhecimentos específicos de cada profissão, sejam de natureza científica, tecnológica ou contextual, quer na dimensão pessoal de acesso ao conhecimento de si próprio” (Sá-Chaves, 2007, pp.14 – 15).

Os estágios realizados e o exercício investigativo presente neste relatório contribuíram para superar uma das minhas maiores preocupações, ou seja, a pedagogia diferenciada e a inclusão das crianças face à diversidade sentida nos dias de hoje nas escolas. A diversidade e heterogeneidade que caracterizam hoje os alunos exigem cada vez mais das escolas, e, em particular, dos professores, a mobilização de práticas pedagógicas diferenciadas que vão ao encontro das necessidades de todos os alunos. Considero que existiram muitos progressos quanto à minha capacidade de observação, de planificação e de avaliação.

Durante os estágios as principais dificuldades recaíram sobre a planificação mais especificamente no ato de avaliar. Cardona e Guimarães (2012) referem a avaliação como sendo “um meio que fornece uma visão completa e compreensiva da realização da criança em contexto (...) permite conhecer o que a criança sabe o que é capaz de fazer, quais são os seus interesses e motivações” (p. 93).

Após analisar algumas reflexões dos quatro estágios realizados tive a oportunidade de comparar o meu percurso de desenvolvimento profissional e assim perceber as minhas principais evoluções. Tive também a oportunidade de refletir sobre as aprendizagens que desenvolvi e as experiências vividas ao longo dos estágios realizados, tanto no contexto pré-escolar como no contexto do 1º CEB. Sempre encarei os estágios como um dos momentos mais propícios para se aprender a prática educativa através da observação, da intervenção e, sobretudo, através da reflexão. Uma professora/educadora reflexiva é uma pessoa que pensa constantemente sobre a sua prática. É durante os períodos de estágio que temos a oportunidade de vivenciar a realidade da nossa futura área profissional e ainda adquirir, aperfeiçoar conhecimentos e refletir sobre a prática e sobre a educação.

No decorrer destes quatro estágios, foram muitas as questões, as dificuldades, as inseguranças, mas estas fragilidades foram sendo ultrapassadas com a ajuda, disponibilidade e supervisão de todas as cooperantes. Segundo Formosinho (2009) o cooperante tem um grande impacto, através das condições, oportunidades, orientação e modelo de prática profissional que oferece e constitui para o formando. Os/As cooperantes têm um papel de grande importância na nossa formação inicial, dado que formam a ligação entre a teoria aprendida e a prática que se pretende iniciar.

O exercício investigativo realizado também foi um processo muito importante para o meu percurso, pois possibilitou-me alcançar respostas importantes para a compreensão da minha questão de investigação, sobretudo, as respostas que contribuíram para a superação e melhoramento das dificuldades sentidas.

As leituras realizadas para o enquadramento deste relatório permitiram-me uma visão diferente face algumas atitudes de educadoras e professoras cooperantes. Possibilitou-me também encarar o contexto educativo de uma outra forma. Foi também durante a realização deste exercício que me consciencializei para a importância do envolvimento dos interesses e das necessidades das crianças, bem como as suas propostas e as suas potencialidades.

Foi-me possível observar de perto, cooperantes que agiam de forma mais justa, proporcionando às crianças condições de equidade.

Considero agora, nesta fase final, a diferenciação pedagógica como uma forma, uma resposta à diversidade e não apenas face à inclusão de crianças com NEE. É um caminho a seguir para assegurar soluções para os desafios na educação.

É cada vez mais importante sensibilizar alunos e professores para a necessidade de mobilizar práticas pedagógicas diferenciadas tentando responder com qualidade aos diferentes alunos, porque para garantir o sucesso de todos eles é indispensável que a escola incorpore nela as suas ideias (Greed, Thomas & Penrore, 2001).

Através desta investigação pude refletir e perceber como futura educadora/professora que deverei adaptar e adequar, criando graus de exigência diferentes tendo em conta os ritmos de aprendizagens, a maturidade, a capacidade, os interesses e as necessidades de cada criança.

É de salientar que consegui compreender a importância da pedagogia diferenciada, das adequações e das adaptações e da educação inclusiva. É a partir de uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação entre o professor e os alunos e destes entre si, que se poderão pôr em prática os princípios da Inclusão (Niza, 2000), pois não é possível assegurar esta igualdade de acesso se não tratarmos os alunos em conformidade com a sua diversidade (Rodrigues, 2000).

Com isto posso afirmar que a minha questão de investigação não só contribuiu para a minha formação enquanto futura profissional de educação, como me permitiu perceber que não existem “receitas”, mas sim um trabalho repleto de observação e avaliação.

Para terminar, posso afirmar que todo o trabalho desenvolvido, aqui, neste relatório final, tem uma grande importância uma vez que resultou do culminar das minhas aprendizagens, através de uma atitude reflexiva e investigativa.

Na perspetiva de Roldão (2007, p.74), o que se pretende “é que a aprendizagem seja significativa e que tenha sentido para quem a recebe. É encontrar os pontos de contacto, de união entre as diferentes disciplinas. Assim, articular o currículo é adaptá-lo (...) vertical e horizontalmente.”

Segundo Chalita (2001) hoje em dia, o ato de ensinar e aprender não se restringe à transmissão de conhecimento pelo que: A educação não pode ser vista como um depósito de informações.

Concluo esta reflexão considerando que nunca se termina um percurso, abrem-se sim, novos caminhos.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. (2002). A avaliação das aprendizagens no Ensino Básico (Introdução). Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens - Das concepções às práticas. Coord. P. Abrantes e F. Araújo. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- Ainscow, M., Porter, G. e Wang, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I. (2001). Professor – investigador. Que sentido? Que formação? Revista Portuguesa de Formação de Professores, (1), 21 – 31.
- Allan, S. Tomlinson, C. (2002). *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bloom, B.S.(1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Paris: Nathan.
- Brazelton, T. (1995). *O Grande Livro da Criança: O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carvalho, F.(2007). In Rodrigues, D., Magalhães, Bibiana, M. (org) *Aprender juntos para aprender melhor*. Forum de Estudos de Educação Inclusiva – Faculdade de Motricidade Humana.
- Cordeiro, M. (2010). *Dormir tranquilo*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Correia, J. (2000). *As Ideologias Educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Edições Asa.
- Correia, L. Cabral, C. (1997). Uma Nova política em Educação. In L. M. Correia , (Ed.), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares* (pp.17-43). Porto: Porto Editora.

- Correia, L. (2001). *Educação Inclusiva ou Educação Apropriada?*. In D. Rodrigues (org.), *Educação e Diferença – valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores*. Coleção Necessidades Educativas Especiais. 2ª edição. Porto: Porto Editora
- DeVellis, R. (1991). *Scale development: Theory and applications*. Newbury Park: Sage Publications, Inc.
- Denzin, K. (1978) *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. 2nd. ed. New York: McGraw-Hill.
- Dionísio, M. Pereira, I. (2006). *A educação pré-escolar em Portugal – Concepções oficiais, investigação e práticas*. *Perspectiva Florianópolis*, v. 24, n. 2, p. 597-622.
- Fernandes, D. (2009). O papel dos professores no desenvolvimento da avaliação para as aprendizagens. In *Sapiens 2009 (Ed.)*, *Anais do VIII Congresso Internacional de Educação*, pp. 41-45. Recife, PE: Sapiens – Centro de Formação e Pesquisa.
- Ferreira, A. (2000). *Miniaurélio Século XXI escolar: O minidicionário da Língua Portuguesa*. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira
- Ferreira, V. (1999) O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos in Silva, Augusto, Santos.(org.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto, Edições Afrontamento.
- Fraser, M. & Gondim, S. (2004). Da fala do outro ao texto negociado: discussão sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Universidade Federal da Bahia*. pp. 141-148.

- Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- Freire, P. (2008). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gardner, H. (1994). *A criança Pré-Escolar: Como pensa e Como a Escola Pode Ensiná-la*. 12.ed. Artmed.
- Gonçalves, I. (2008). *Avaliação em educação de infância: das concepções às práticas*, Penafiel: Editorial.
- Gonzalez-Mena, J. Eyer, D. (2001). *Infants, toddlers and caregivers*. Mountain View, Calif: Mayfield Publishing Company.
- Guimarães, C. e Cardona, M. (Orgs). (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicosoma.
- Guinchat, C. Aubret, P. (1968). *La documentation au servisse de l'action*. Presses de L'île-de-France.
- Haydt, C. (2006). *Curso de didática geral*. 8. Ed. São Paulo: Ática. p. 55-93.
- Kamii, C. (2003). *A teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. 4.ed. Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget.
- Laevers, F. Declercq, B. (2011). *Aumentar as competências das crianças através do bem estar e do envolvimento*. *Infância na Europa*, nº 21, p. 7-19.
- Lima, A. (2001). *Pré-escola e alfabetização. Uma proposta baseada em P. Freire e J. Piaget*. Brasil: Editora Vozes.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico – Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.

- Marques, R. (2007). Transversalidade curricular no ensino básico e novo regime jurídico de habilitação para a docência. Comunicação apresentada no Colóquio do CIDINE, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico, Coimbra.
- Martins, I. et al (2009). *Despertar para a Ciência: atividades dos 3 aos 6*. Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Morgado, J. (2003). *Construção e Avaliação do Projecto Curricular de Escola*. Porto Editora.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação- Um Desafio para os Professores*. Ensinar e Aprender. Editorial Presença.
- Pacheco, R. & Chaves, C. (2014). A importância da avaliação da aprendizagem como prática reflexiva no ensino fundamental. *Revista Ciências da Educação*, vol. 02, n. 01, p. 9.
- Paiva, F. (2012). *A formação e as atitudes de professores do ensino básico face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula*. Dissertação de Doutoramento apresentada à universidade da Extremadura, Badajoz.
- Pereira, M. (2012). *O trabalho de cooperação entre professores titulares de turma e docentes de educação especial como fator de qualidade na inclusão de crianças com dificuldades intelectuais*. Tese de Mestrado. Instituto Politécnico de Beja- Escola Superior de Educação. Beja.
- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris: ESF Éditeur
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Piaget, J. Inhelder, B. (1977). *A Imagem Mental na Criança*. Ponte. Livraria Civilização Editora.
- Pimenta, S. (1997). *O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?* 3. ed. São Paulo: Cortez.

- Pinto, A. Cró, M. Dias, M. (2013). A Formação de Educadores de Infância: Práticas adequadas ao contexto educativo de creche. *Revista Portuguesa de Pedagogia* (p.109-125)
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Coleção Cidine. Porto: Porto Editora
- Prud'homme, L. (2005). *La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique*. *Journal of Canadian Association for Curriculum Studies*, (v.3, n. 1, pp. 1-30)
- Przesmycky, H.(2004). *La pédagogie différenciée*. Paris : Hachette.
- Rocco, T., Bliss, L., Gallagher, S., & Pérez-Prado, A. (2003). Taking the next step: Mixed methods research in organizational systems. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 21, (1), 19-28.
- Rodrigues, D. (org.) (2001). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto Editora.
- Rodrigues, D. (Ed) (2006). *Educação inclusiva – Estamos a fazer progressos?*. Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. *In: Rodrigues, D. (Org.). Inclusão e Educação*. São Paulo, Summus Editorial, pp. 229-318.
- Rodrigues, D. (2011). *Educação Inclusiva dos conceitos às práticas de formação*. Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget
- Rodrigues, D. (2013). *Equidade e Educação Inclusiva*. PROFEDIÇÕES, Lda./Jornal a Página
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Roldão, M. (2000). O currículo Escolar da uniformidade à contextualização – campos e níveis de decisão curricular. *Revista de Educação*. Vol. IX, nº1, Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, p.81-92
- Roldão, M. (2007). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. *Revista Brasileira de Educação*, Jan-Abril, Vol. XXII, n.º 34.
- Sá-Chaves, I. (2007). *Portefólios reflexivos – Estratégia de formação e supervisão* (3ª ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Santos, S. M. (2010). *O brincar na escola*. Petrópolis: Editora Vozes Lda.
- Schwartz, I. & Sandall, S. (2003). *Estratégias de ensino centrados na criança. Construindo Blocos: estratégias para incluir crianças com necessidades especiais em idade pré-escolar*. Porto Editora. pp. 55-175.
- Silva, A. (2012). *Inclusão de alunos com NEE (Mutismo Seletivo) nas Aulas Regulares de Língua*. Tese de Mestrado. Faculdade de Letras – Universidade do Porto.
- Sim-Sim, I. (2009). *Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica*.
- Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Montréal: Chenelière.
- Vygotsky, L. S. (1998). *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*. Psicologia e Pedagogia. Martins Fontes.

Anexos