

Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

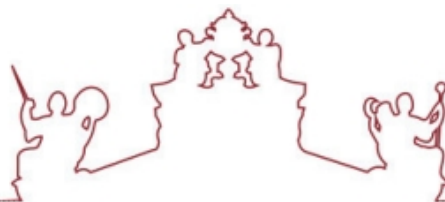
Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Intencionalizando caminhos para a Inclusão

Filipa Isabel Picoto Maximino

Orientador(es) | Ana Artur Marques

Évora 2021





Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

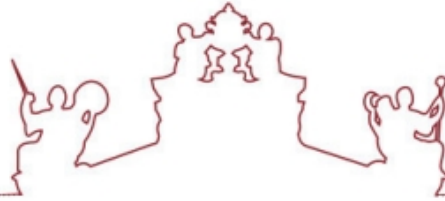
Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Intencionalizando caminhos para a Inclusão

Filipa Isabel Picoto Maximino

Orientador(es) | Ana Artur Marques

Évora 2021





O relatório de estágio foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | Ana Paula Teixeira (Universidade de Évora)

Vogais | Ana Artur (Universidade de Évora) (Orientador)

Maria Assunção Folque (Universidade de Évora) (Arguente)

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar...”

Paulo Freire

Agradecimentos

O presente relatório marca o final de uma grande etapa da minha vida, ou seja, o meu percurso académico. Toda esta reta final provocou em mim um misto de emoções, pois foram muitas as metas que alcancei, mas também muitas as dificuldades que surgiram ao longo da mesma. Para que fosse possível ultrapassar todas as dificuldades e alcançar tudo o que consegui, tive perto de mim, pessoas muito importantes e que irão ficar para sempre no meu coração.

Em primeiro lugar, devo um especial agradecimento aos meus pais, por todo o esforço que fizeram por mim durante estes 5 anos de formação e por todo o apoio que me transmitiram nesta última fase do meu percurso académico. A vocês, um muito obrigada por acreditarem sempre em mim e nas minhas capacidades.

Em segundo lugar agradeço à minha irmã e ao meu namorado, que me acompanharam neste percurso e me ajudaram sempre que precisei, que me transmitiram força nas ocasiões boas e menos boas, e paciência em todas as situações que eu menos soube lidar. Toda a vossa compreensão foi um grande apoio e ajuda para esta fase final, obrigada.

Em terceiro lugar, quero agradecer à minha orientadora, por todos os conhecimentos que partilhou comigo, por todas as aprendizagens que adquiri, pela sua disponibilidade e todo incentivo que me deu, de forma a que eu conseguisse alcançar tudo o que tinha idealizado.

Em quarto, agradeço a todos os docentes que me acompanharam ao longo destes últimos anos, pois contribuíram para as minhas aprendizagens e para o meu crescimento, tanto ao nível profissional, académico, bem como pessoal.

Em quinto, ao meu grupo de amigos mais próximos que estiveram sempre a meu lado e que me escutaram sempre que tive necessidade de expressar os meus receios, as minhas conquistas, entre outras coisas.

Por fim, e não menos importante, quero agradecer a todos aqueles com quem tive a oportunidade de trabalhar diretamente na Prática de Ensino Supervisionada (Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico), sejam professores, educadores, auxiliares, professora de educação especial e pais.

Atualmente considero-me uma profissional preparada para os primeiros desafios do mundo profissional, tendo consciência que ao início não vai ser fácil, e que vão aparecer muitos obstáculos. Todavia, estarei preparada para conseguir enfrentar e saber lidar com o que aparecer, mantendo sempre a melhor postura e apresentado todos os valores que adquiri ao longo dos cinco anos que frequentei a Universidade de Évora.

Resumo

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Intencionalizando caminhos para a Inclusão.

Este relatório reporta um estudo de investigação-ação centrado na Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico. Teve como foco a promoção de uma educação inclusiva com os seguintes objetivos: compreender o papel do/a educador/a de infância e do/a professor/ do 1º Ciclo na promoção de práticas inclusivas no jardim de infância e no 1º ciclo; utilizar referenciais de qualidade para a organização de ambientes educativos inclusivos; desenvolver práticas de diferenciação pedagógica; promover a reflexão sobre o significado de escola inclusiva na comunidade escolar. Como instrumentos de recolha de dados utilizámos a observação participante, notas de campo, reflexões escritas e planificações. No jardim de infância utilizámos o instrumento de auto-reflexão para um ambiente de educação pré-escolar inclusivo (AENEEI, 2017) e no 1ºCEB, o Index para a Inclusão (Booth & Ainscow, 2002). Esta investigação permitiu compreender como se podem desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas e que as mesmas serão melhor concretizadas utilizando referenciais que orientam a ação nesse sentido.

Palavras – Chave: inclusão; diferenciação pedagógica; pré-escolar; 1ºCEB; flexibilidade curricular

Abstract

Report of the Supervised Teaching Practice of the Master in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education: Creating intentional paths for Inclusion.

This work reports an action-research study centred on Supervised Teaching Practice in Pre-school Education and the 1st cycle of Basic Education. It's focused on promoting inclusive education with the following objectives: to understand the role of the childhood educator and the teacher of the 1st cycle in the promotion of inclusive practices in kindergarten and 1st cycle; use quality references for the organization of inclusive educational environments; develop pedagogical differentiation practices; promote reflection on the meaning of inclusive school in the school community. As instruments of data collection, we used participant observation, field notes, written reflections, and plans. In kindergarten, we used the self-reflection instrument for an inclusive pre-school education environment (AENEEL, 2017) and in 1ºCEB, the Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2002). This investigation allowed us to understand how more inclusive pedagogical practices can be developed and that they will be better implemented using references that guide the action in this direction.

Keywords: inclusion; pedagogical differentiation; pre-school; 1ºCEB; curricular flexibility

Índice

Introdução	13
1. Fundamentação Teórica	17
1.1. A Inclusão e a Escola Inclusiva	17
1.2. Princípios de Inclusão e Diversidade	21
1.3. Gestão do Currículo e Práticas Pedagógicas Inclusivas.....	23
1.3.1. A Gestão do Currículo	23
1.3.2. Práticas Pedagógicas Inclusivas no Jardim de Infância e no 1º CEB.....	25
1.4. Papel do educador e do professor enquanto agente mediador no processo ensino-aprendizagem.....	30
1.5. A educação inclusiva em tempos de pandemia	34
2. O Processo Investigativo.....	38
2.1. Identificação da problemática e objetivos.....	38
2.2. Metodologia: Investigação-ação.....	39
2.3. Instrumentos e processo de recolha de dados.....	41
3. Contextos de Intervenção	45
3.1. Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico	45
3.1.1. Caracterização do grupo	45
3.1.2. Fundamentos da Ação Educativa.....	47
3.1.3. Organização do espaço e dos materiais	49
3.1.4. Organização do Tempo	51
3.1.5. O Processo de Intervenção.....	53

3.2. Contexto de Educação Pré-Escolar	62
3.2.1. Caracterização do Grupo	62
3.2.2. Fundamentos da Ação Educativa.....	63
3.2.3. Organização do espaço e dos materiais	65
3.2.4. Organização do tempo	67
3.2.5. O processo de Intervenção	69
Considerações Finais.....	84
Referências Bibliográficas:.....	88
Anexos/ Apêndices	92

Índice de Figuras

Figura 1- Organização da sala de aula	50
Figura 2 - Organização da sala após intervenção	53
Figura 3 - Grupo a apresentar a peça	57
Figura 4 - Áreas da Sala	65
Figura 5 - Áreas após o aparecimento da Pandemia	66
Figura 6 - Atividade no Pavilhão	70
Figura 7 - Jogo do exterior	72
Figura 8 - Crianças a colarem as questões do projeto	73
Figura 9 - Crianças a desenharem o painel	73
Figura 10 - Cartolina onde consta o que as crianças já sabem	73
Figura 11 - Grupo de crianças a pintarem um carro	74
Figura 12 - (A) a desenhar um carro	74
Figura 13 - Crianças a partirem as bolachas	75
Figura 14 - Salame em sinal de STOP	75
Figura 15 - (A) a envolver o salame	76
Figura 16 - Crianças a fazerem a carta de condução	76
Figura 17 - Grupo de crianças a fazer pesquisa no computador	76
Figura 18 - Carro mal-estacionado	78
Figura 19 -Sinal a informar que está uma escola por perto	78
Figura 20 - Painel Terminado com o registo da saída	79
Figura 21 - Crianças a construírem o painel do projeto	79
Figura 22 - Experiência "Diferentes Inclinações"	79
Figura 23- Os dois grupos no "Jogo da Glória"	80
Figura 24 - Momento com o (A)	81
Figura 25 - Passadeira para a peça de teatro	81

Figura 26 - Painel do projeto	81
Figura 27 - Grupo a cantar a música do projeto	82
Figura 28 - Ensaio geral da peça de teatro	83

Introdução

O presente relatório da Prática de Ensino Supervisionada (PES), intitulado de *Intencionalizando caminhos para a Inclusão*, foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, inserido na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Durante a PES, procurei compreender como se podem intencionalizar percursos de aprendizagem inclusivos, com suporte em práticas de diferenciação pedagógica. Neste sentido, propus-me desenvolver uma prática inclusiva no contexto da sala de aula e de jardim de infância, utilizando referenciais de qualidade que permitissem regular a minha ação educativa, tendo em conta a organização do ambiente educativo, cada criança e o grupo.

A PES foi desenvolvida em duas instituições da rede pública, tanto no contexto de Educação Pré-Escolar, bem como de 1º Ciclo do Ensino Básico. Realizei inicialmente uma observação participante e, posteriormente, a intervenção, onde elaborei de forma cooperada com o/a docente, as planificações diárias e semanais, de modo a intencionalizar a minha ação educativa. Importa realçar, que a PES em Pré-Escolar foi suspensa, presencialmente, devido à Covid-19. Todavia, fui mantendo a interação com as crianças e Intencionalizando algumas propostas, as possíveis, através da plataforma Classroom, utilizada no Agrupamento de Escolas. Durante este processo de comunicação à distância, o planeamento foi realizado sob mediação da educadora na interação com as famílias.

Após ter sido publicado o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins & et al., 2017), as ideias pedagógicas da ação foram reforçadas, garantindo assim que todas as crianças tenham acesso à aprendizagem e participem no próprio processo de formação, sendo necessário que a ação educativa seja coerente e flexível. Havendo flexibilidade curricular e trabalho conjunto (...) sobre o currículo, é possível explorar temas diferenciados, conseguindo trazer a realidade para o centro das aprendizagens referidas. (Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho, p.13).

Para que seja possível desenvolver o currículo de forma cooperada, é fundamental que se desenvolvam e se potenciem os interesses das crianças, bem como se identifiquem as suas necessidades de aprendizagem. Todavia, para que isso seja possível, importa conhecê-las e compreender a sua complexidade. Então, existe uma urgência para que sejam utilizadas práticas onde as crianças sejam escutadas e possam participar no seu

processo de aprendizagem, e que os professores organizem o ensino com estratégias de diferenciação pedagógica.

Com isto, é imprescindível que se repense o papel do/a educador/a e/ou professor/a, uma vez que é preciso criar condições às crianças, de modo a que estas possam participar efetivamente nas atividades de aprendizagem, para que compreendam melhor o mundo que as rodeia. Nas interações que se criam, sobressai a importância da partilha e da criação de oportunidades de reconhecimento da visão do outro, de modo a que possa ou não concordar, conseguindo assim desenvolver novas conceções (Bruner, 1996).

Ser diferente é um direito humano universal. Conforme estipulado no artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Gabinete de Documentação e Direito Comparado, [GDCC], 2014), toda a pessoa tem direito à educação, visando a plena expansão da personalidade humana e o reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade, sendo que aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o tipo de educação a dar aos filhos.

O conceito de inclusão está cada vez mais presente na sociedade e, como a escola constitui um espaço de aprendizagem para todas as crianças, há que assumir um papel mais dinâmico no desenvolvimento e na educação. A escola tem, por isso, a responsabilidade de dar resposta a “todas” as crianças e deve ser olhada como uma estrutura social que promove a aprendizagem e a capacidade de se relacionar com os outros e o meio. O/A professor/a e/ou educador/a além da sua competência profissional, deve ter a sensibilidade de ver o aluno como um ser único com o seu próprio ritmo de aprendizagem.

Assim, como futura professora/educadora é importante perceber que um docente deve sempre questionar-se e refletir sobre a sua prática, de modo a poder evoluir e dar respostas o mais adequadas possível às necessidades dos contextos. Deste modo, após alguns momentos em que estive em contacto com o primeiro grupo na PES em 1º Ciclo, percebi que é importante observar e compreender as relações que existem entre o mesmo, dentro e fora da sala de aula e conhecer cada uma das crianças individualmente. Esta situação levou-me a refletir, juntamente com o professor cooperante e com a educadora cooperante, no quanto é necessário a promoção da inclusão, dando como resposta à diversidade, a utilização da diferenciação pedagógica.

Desta forma, delineei três objetivos que foram a base para conseguir desenvolver a minha prática e dar resposta à minha questão, “Como promover a inclusão nos contextos educativos?”. Primeiramente, achei importante compreender o papel do/a educador/a de infância e do/a professor/a do 1º ciclo na promoção das práticas inclusivas no jardim de infância e no 1º ciclo, sendo que enquanto profissional devemos promover o respeito por todos, deve haver com grande frequência conversas com os adultos, formais ou informais, acerca da inclusão, não deixando que haja momentos de discriminação. Selecionei também como um dos meus objetivos, a utilização de referenciais de qualidade para a organização de ambientes educativos inclusivos, pois é através desses referenciais que se consegue regular a qualidade de um ambiente educativo inclusivo, considerando este aspeto imprescindível na minha prática. Para conseguir promover a inclusão e dar resposta à diversidade é necessário que se desenvolvam práticas de diferenciação pedagógica, através de estratégias como o trabalho por projeto, a gestão dos espaços e dos tempos educativos, o trabalho a pares e em pequenos grupos, entre outras.

Para que fosse possível aprofundar o meu conhecimento sobre este tema, fui ao longo da minha investigação-ação, recolhendo elementos, tendo recorrido a técnicas, como a observação direta, conversas informais, revisão bibliográfica, instrumentos que orientam a investigação, as notas de campo, as planificações semanais e diárias e também as reflexões.

Assim, o presente relatório encontra-se organizado em três grandes capítulos: o primeiro capítulo apresenta a fundamentação teórica centrada na Inclusão e na Escola Inclusiva, nos seus princípios e diversidade, nas práticas pedagógicas inclusivas no jardim de infância e no 1º ciclo do ensino básico e no papel do/a educador/a e do/a professor/a enquanto agente mediador no processo ensino-aprendizagem; o segundo capítulo enquadra o processo investigativo, mais concretamente a problemática e os objetivos, a metodologia e os instrumentos que sustentaram a recolha e análise de dados que surgiram da prática nos contextos; o terceiro capítulo diz respeito aos contextos, remetendo para a conceção da ação educativa no contexto de Educação Pré-Escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico, com a respetiva análise da problemática em questão. Este último capítulo, divide-se em dois subcapítulos, sendo que o primeiro é referente à PES em 1º CEB e o segundo da PES em Educação Pré-Escolar e, em ambos é revelada a caracterização do grupo, os fundamentos em que se apoiou a ação educativa, a organização dos espaços, dos materiais e do tempo e todo o processo de intervenção e reflexão (planeamento e avaliação). Para finalizar, apresento as

considerações finais onde procurei estabelecer respostas aos objetivos que estavam propostos na intervenção-ação e também refletir sobre a minha prática enquanto futura Educadora de Infância e Professora de 1º Ciclo do Ensino Básico.

1. Fundamentação Teórica

1.1. A Inclusão e a Escola Inclusiva

No mundo, em geral, a orientação inclusiva da educação, tem vindo a permitir que as crianças com diferenças culturais, sociais, e com capacidades diversas, tenham a oportunidade de fazer o seu percurso escolar, lado a lado, com os seus pares, na mesma sala de aula/ jardim de infância. Até há muito pouco tempo, a sociedade excluía, em certa parte, as pessoas com alguma incapacidade, deixando-as à margem da sociedade. Com a importância que a escola foi adquirindo na formação das crianças, cada vez maior, o papel que assume na interação com a comunidade envolvente, e a responsabilidade que tem na educação de todos, a conceção sobre inclusão foi-se tornando cada vez mais abrangente, e atualmente é um desígnio nas políticas educativas, em Portugal e no mundo.

Assim, quando se aborda a Inclusão, fala-se de um modelo de educação inclusiva, onde existe uma construção de um caminho pela diversidade, ou seja, todos são diferentes, mas todos tem o direito à aprendizagem. Desta forma, é necessário que se responda à diversidade das necessidades e potencialidades de todos os alunos, e de cada um em específico, sendo possível através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa (Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho).

O direito à educação que foi proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos é o princípio fulcral da inclusão enquanto abordagem educativa (Direção-Geral da Educação [DGE], 2018, p.11). Em 2009, a UNESCO assumiu que a educação inclusiva é um processo que pretende responder à diversidade existente das necessidades dos alunos, através da promoção da participação e da aprendizagem.

Segundo Rodrigues (2006), o conceito de inclusão no âmbito específico da educação implica, primeiramente, rejeitar, por princípio, a exclusão de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva desenvolve orientações, culturas e práticas que valorizam o contributo ativo de cada aluno para a construção de um conhecimento partilhado e desta forma, atingir a qualidade académica e sociocultural sem qualquer discriminação.

A inclusão, é um processo que procura apoiar a Educação para Todos e para cada criança no Mundo. Esta ideia, implica encarar a escola como um espaço onde todas as

crianças e jovens têm lugar para aprender e adquirir conhecimento e para desenvolver-se enquanto pessoa. Contudo, a construção de uma “Escola para Todos”, onde a diferença adquira não apenas o “estatuto de cidadania, mas também estatuto pedagógico e organizacional” (Ainscow & Ferreira, 2003, citado em Rodrigues, 2003, p.2985).

Segundo Booth e Ainscow (2002), “a inclusão envolve mudança, tratando-se de um processo contínuo de desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos os alunos” (p.7). Estes autores, consideram que a inclusão educativa deve valorizar igualmente todos os alunos; aumentar a participação e reduzir a exclusão dos alunos; reestruturar as políticas, culturas e práticas nas escolas para que correspondam à diversidade dos alunos; reduzir as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos.

Como Paiva (2012) afirma, a educação tem como grande desafio mudar para uma educação inclusiva, sendo então necessário que a escola comece a ter a responsabilidade de incluir e não de excluir, educando assim para a diversidade das crianças, para que resulte em sucesso para todos e todas. Então, é necessário que todos os profissionais de educação entendam que independentemente da cultura, do género ou de qualquer outro tipo de característica que possa diferenciar uma criança, não a podem colocar de parte, devem sim integrá-la o máximo possível entre todas as outras crianças e na instituição em si.

É pressuposto pela inclusão, que todas as crianças e alunos tenham uma resposta educativa num ambiente regular que lhes proporcione o desenvolvimento das suas capacidades. Como se encontra expresso na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994):

o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresente. Estas escolas 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

as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (pp. 11-12).

A inclusão defende, no contexto educativo, o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de adquirirem competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadãos, através de uma educação de qualidade, tendo em consideração as suas necessidades, características e interesses. Assim, é presumível pela educação inclusiva que as escolas regulares sejam um lugar ideal e que tenha todas as condições necessárias para todas as crianças), de forma a que estas efetuem as suas aprendizagens ao longo da escolaridade (Candeias, 2009; Freire, 2008).

Conforme Rodrigues (2011), a educação inclusiva é um conceito bastante alargado da educação, podendo ser um princípio e uma orientação para reforçar a educação, considerando para todos a aprendizagem ao longo da vida e também o acesso igual a todos os níveis da sociedade às oportunidades de aprendizagem. Consequentemente, o conceito de escola/educação inclusiva, é uma transformação educacional que envolve um âmbito amplo, já que se estende a uma medida que inclui as práticas e os valores subjacentes a todo o sistema educativo.

De forma a que as escolas se possam desenvolver numa perspetiva de prática inclusiva, é necessário que estejam presentes os seguintes fatores: liderança eficaz (por parte do diretor e de toda a escola); reflexão sobre as práticas; envolvimento de todos os profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola; planificação conjunta dos profissionais; implementação de estratégias; valorização profissional de toda a equipa educativa. Todavia, não existe um método que deva ser utilizado e aplicado para todas as escolas, pois cada escola deve ter a responsabilidade de analisar as suas práticas educativas e por sua vez, repensá-las de modo a facilitar a inclusão de todos os alunos (Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC], 2011).

Assim, segundo Sanches (2011), a educação inclusiva é hoje, uma caminhada com avanços e recuos, com obstáculos a vencer, e não algo que está terminado, o “guia” da participação ativa de todos, onde se descobre e ativa o potencial de cada criança, na construção da comunidade que é de todos e de cada um.

Tendo em conta que existem diversas explicações sobre a inclusão, é importante considerar que a educação inclusiva integra três dimensões. Em primeiro lugar, a dimensão ética que diz respeito aos princípios e valores que têm que ver com a sua origem, em segundo lugar a dimensão relativa à implementação de medidas de política educativa, que possibilitam a ação e a comunidade educativa e por último, a dimensão referente às práticas educativas. Qualquer sistema educativo que pretenda seguir o propósito da inclusão, deverá ter em consideração todas as dimensões referidas, uma vez que estas são fixas. Com base no Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho foram estabelecidas medidas de base à aprendizagem e à respetiva inclusão (DGE, 2018).

Para que se cumpram os ideais da escola inclusiva, onde se promove as aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral das crianças, cada escola tem de ter autonomia, que é a característica de cada contexto sociocultural e à própria comunidade. De modo a que ocorra o desenvolvimento das aprendizagens significativas, é uma questão de tempo para que estas se consolidem. A consolidação da

gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho)

1.2. Princípios de Inclusão e Diversidade

O princípio básico da educação inclusiva advém do direito de acesso à educação, sendo que “todo o estudante é importante e tem igual importância.” (UNESCO, 2019, p.13)

Tendo como base o Decreto de Lei nº 54/2018, existem princípios orientadores para uma educação inclusiva, por isso é necessário que todos os alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, tenham soluções que lhes deem a oportunidade de adquirir um nível de educação e formação adaptada à sua total inclusão social. Assim, para que haja inclusão é imprescindível que todas as crianças e alunos tenham o mesmo direito tanto a nível de total acesso, como de permanente participação, nos contextos educativos.

De acordo com o artigo 3º do Decreto-Lei nº 54/2018, a educação inclusiva tem 8 princípios orientadores, tais como:

- Educabilidade universal – aceitação de que todas as crianças têm a capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo;
- Equidade – garantir que todas as crianças tenham acesso aos apoios necessários, de forma a materializar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento;
- Inclusão – direito ao acesso e participação de todas as crianças aos mesmos contextos educativos;
- Personalização – através de uma abordagem multinível, o planeamento educativo é centrado no aluno, de acordo com as necessidades de cada um, com os seus interesses e preferências;
- Flexibilidade – para que a ação educativa através dos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades consiga responder às singularidades de cada criança, é necessário que haja uma gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares;
- Autodeterminação – promover o respeito pela autonomia pessoal, tendo em consideração as necessidades do aluno, bem como os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, de modo a conceber oportunidades para o exercício do direito das crianças participarem nas tomas de decisões que possam existir;

- Envolvimento parental – os pais ou os encarregados de educação têm o direito de participar e de serem informados, relativamente a todos os aspetos do processo educativo do seu filho ou educando;
- Interferência mínima – toda a intervenção técnica e educativa, deve ser desenvolvida somente pelas entidades e instituições, quando a ação se revelar necessária concretamente à promoção do desenvolvimento pessoal e educativo das crianças e, no respeito pela sua vida privada e familiar.

“Assegurar que todos os estudantes tenham acesso à educação de qualidade é também reconhecer o intrínseco valor da diversidade e o respeito pela dignidade da pessoa humana.” (UNESCO, 2015a, citado por UNESCO, 2019) O facto de haver diferenças em todas as crianças é uma mais valia, assim a aprendizagem entre as crianças, os jovens e os adultos é fomentada e ao mesmo tempo está a ser promovida a igualdade de género.

Segundo a UNESCO (2019, p.18), a equidade e a inclusão são princípios amplos que, em vez de serem o centro de uma política separada, devem orientar todos os planos, as políticas e as práticas educativas, uma vez que estes princípios reconhecem que a educação é um direito humano e também um suporte para comunidades mais inclusivas, equitativas e coesas.

Para que os princípios da inclusão e equidade sejam incorporados dentro do sistema educativo, a construção e gestão do currículo é o principal meio dessa implementação. Desta forma, o currículo deve ser flexível de forma a que se adapte a todas as crianças, tendo em conta as potencialidades de cada uma.

1.3. Gestão do Currículo e Práticas Pedagógicas Inclusivas

1.3.1. A Gestão do Currículo

A gestão do currículo, é essencialmente um processo progressivo que implica observação, reflexão, planeamento e avaliação, de modo a permitir a regulação das práticas pedagógicas (Roldão, 2005). Gerir implica ser capaz de analisar, tomar decisões, agir, avaliar os resultados da ação educativa, para reorientar a decisão inicialmente tomada (Roldão, 2009). Quando falamos em gestão curricular flexível, estamos a falar da adequação progressiva do currículo nacional ao contexto de cada escola, de cada turma e de cada aluno em particular. A flexibilização do currículo permite dar resposta a cada caso, evitando conteúdos e estratégias que são predefinidas, dando assim a hipótese de haver adaptações de conteúdos ao estilo e ritmo de aprendizagem de cada aluno (UNESCO, 2001).

Com a publicação do Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho, reuniram-se um conjunto de ações que ocorrem para o desenvolvimento de aprendizagens de qualidade e que sejam respostas efetivas às necessidades de todos os alunos. É pretendido que as escolas sejam apoiadas na gestão autónoma e flexível do currículo, sendo este um instrumento a desenvolver em cada escola, dialogando com os alunos, famílias e com a comunidade, para que todos os alunos consigam alcançar as competências que estão previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Segundo Alves et al. (2019), a flexibilidade curricular requer que seja garantido a todos, o direito à aprendizagem e ao sucesso educativo, fazendo então com que haja um aumento da equidade e da inclusão, melhorando também a qualidade nas aprendizagens ao adequá-las às especificidades de cada aluno e da escola, contextualizando a interdisciplinaridade dos conhecimentos, promovendo as aprendizagens ativas e significativas, valorizando a aprendizagem nos alunos e desenvolvendo também competências complexas, como: questionar saberes, comunicar de forma eficiente, resolver problemas e integrar conhecimentos.

Assim, é necessário que as escolas implementem a diferenciação pedagógica e que tenham os currículos flexíveis, de modo a que os momentos de aprendizagem sejam acessíveis a todas as crianças, investindo em outros modos de organizar os espaços e os tempos de trabalho, como também a propor outro tipo de atividades e estratégias que estimulem a inteligência, a autonomia e a participação das crianças na gestão do quotidiano da sala de aula (Cosme, 2018).

Como Roldão and Almeida (2018) nos citam, as escolas devem ter um currículo flexível, em que diferenciam os seus projetos, de modo a que as aprendizagens pretendidas comuns a todos, se alcancem da melhor forma e também os seus métodos pedagógicos e as atividades, com o intuito a corresponder aos diferentes níveis de aprendizagens de cada aluno. Assim, é pretendido que todos consigam chegar a um nível elevado de aprendizagem, sendo visível que é necessário que haja um equilíbrio entre a forma como se diferencia e a aprendizagem que se pretende.

No contexto da educação pré-escolar, e de acordo com as Orientações Curriculares de Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016), existem fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, de modo a que se compreenda como decorre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, realçando-se a relação entre o/a educador/a e a criança, sendo que o cuidar e o educar estão inteiramente ligados.

A gestão do currículo na educação pré-escolar centra-se numa vasta variedade de elementos que um/a educador/a deve ter em consideração. É necessário que seja dada atenção às características da criança, proporcionando oportunidade de realizar todas as suas capacidades, como também considerar a família e a sua cultura, pois as práticas educativas e a própria cultura têm influência no desenvolvimento e aprendizagem da criança, promovendo a multiculturalidade na sala. (...) “sendo a diversidade encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança” (Silva et al., 2016, p.10).

É essencial que se parta do que a criança já sabe, das suas experiências, que se escute as crianças e se fomente a sua participação, valorizando os seus saberes, assim são promovidas novas aprendizagens. Desta forma, é também estimulada a curiosidade da criança, criando condições para que “aprenda a aprender”.

O currículo deve ser flexível, ou seja, deve-se estar preparado para haver alterações a qualquer momento, tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças. Assim, deve-se partir das ideias das crianças para planear e agir, de modo a conseguir-se chegar a todas, independentemente das dificuldades que apresentem. É crucial, que se dê valor e que se aceite cada criança, mostrando interesse e reconhecimento pelas suas evoluções. Deve-se adotar práticas de diferenciação pedagógica, de modo a que se dê respostas a todas as necessidades das crianças e também, promovendo o sentido de segurança e autoestima em todas as crianças, dinamizando momentos, atividades, diálogos nesse sentido. “A inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondem às características individuais de cada uma

e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos” (Silva et al., 2016, p.10).

1.3.2. Práticas Pedagógicas Inclusivas no Jardim de Infância e no 1º CEB

Segundo Unesco (2019), para que seja possível desenvolver práticas inclusivas e equitativas não só é necessário promover novas estratégias, como também proporcionar o espaço para facilitar os processos sociais de aprendizagem que ocorrem em contextos escolares, as ações e o pensamento que informam esses processos. Uma boa prática deve contribuir para o desenvolvimento integral de cada criança e jovem, de forma a melhorar a sua participação e as suas aprendizagens. Assim, é imprescindível que os docentes desenvolvam práticas diferenciadas, de maneira a chegar a todos os alunos e, permitindo que todos consigam acompanhar os diferentes conteúdos, visto que cada criança tem o seu ritmo.

As práticas pedagógicas que devem ser adotadas, segundo o artigo 21º do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, beneficiarão o trabalho de articulação disciplinar que é operacionalizado por equipas educativas em função da especificidade da turma ou grupo de alunos; a atuação preventiva para evitar o insucesso e abandono escolar, através da diversidade, complementaridade e adequação de estratégias de ensino e aprendizagem; as medidas multinível de suporte à aprendizagem, universais, seletivas e adicionais, que devem ser implementadas e ajustadas à aprendizagem e inclusão e a produção de informação descritiva sobre o desempenho dos alunos.

- **Diferenciação Pedagógica**

Em 2004, Niza referencia a diferenciação como um conceito que resulta da procura de soluções para o insucesso escolar, para a discriminação social e cultural, para o abandono e para a exclusão escolar que, conseqüentemente, levam à marginalização e à exclusão social. Na escola, gerava-se mais insucesso quanto existisse a indiferença à diferença. A escola, é responsável pelo insucesso dos alunos e esse insucesso acaba por traduzir-se no insucesso do profissional.

A diferenciação pedagógica designa-se como um conjunto de medidas pedagógicas que visam adaptar o processo de ensino-aprendizagem às principais diferenças inter e intra individuais dos alunos, a fim de permitir a cada aluno atingir o seu máximo na realização dos objetivos didáticos (Canavarro, 2011). Existem documentos legais que consagram medidas de apoio pedagógico e educativo numa perspetiva diferenciada, ao nível de uma organização da escola para a diferenciação, como também estratégias mais particularizadas de diferenciação pedagógica, como já foram mencionados anteriormente.

Não é definir diferentes metas que se diferencia, mas sim estabelecer diferentes direções. Ou seja, é tentar encontrar caminhos em que todas as crianças, independentemente das dificuldades que apresentem, consigam dominar o melhor possível das competências e saberes que são necessárias para a vida social e pessoal, estas que estão referenciadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e nas Aprendizagens Essenciais. Diferenciar, é criar percursos e opções curriculares diferentes para todo o tipo de situações, ou seja, que se adequem a qualquer criança, podendo sempre potenciar a aquisição das aprendizagens que são pretendidas (Roldão, 1999).

A diferenciação pedagógica passa pelo que está expresso na alínea d) do artigo 3º do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho “Personalização, o planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível”, este que é uns dos princípios orientadores da educação inclusiva.

- **Trabalho por Projeto**

A gestão flexível do currículo assenta na implementação de trabalho por projeto, procurando centrar-se no aluno como autor e promotor de consideráveis aprendizagens e na materialização de domínios de autonomia curricular, com uma combinação total ou parcial de disciplinas, o que promove tempo de trabalho interdisciplinar, existindo alternância de períodos de funcionamento disciplinar e multidisciplinar em trabalho colaborativo, agregando também projetos desenvolvidos na escola.

Cosme (2018), distingue o Trabalho por Projeto como uma metodologia, uma atividade que contribui para o que está previsto no Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade

Obrigatória (Martins et al., 2017) seja atingido, pertencendo ao conjunto de práticas pedagógicas que estão expressas no Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho. O Trabalho por Projeto, é “um método de trabalho que se define e configura em função do papel nuclear atribuído, em primeiro lugar, aos problemas, entendidos como instâncias propulsionadoras de aprendizagens e, em segundo lugar, ao seu processo de transformação em projetos” (Trindade & Cosme, 2010, pp.126-127, citado por Cosme, 2018, p.52).

É uma metodologia pedagógica importante, que explora várias competências em vários domínios, tanto com a formação académica da criança, como também com a sua formação psicossocial.

O principal objetivo do trabalho de projeto, é envolver a criança no seu próprio processo de aprendizagem, através de trabalhos de investigação com base em temas, que lhe pareçam interessantes. Desta forma, a aprendizagem enche-se de significado para a criança, ao contrário dos temas que são impostos/sugeridos pelo/a educador/a e/ou professor/a e pelo currículo. É uma metodologia muito completa, em que o

(...) processo de aprendizagem permite o desenvolvimento de competências essenciais numa sociedade do conhecimento: a recolha e tratamento de informação e, simultaneamente a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada, a atividade metacognitiva, e o espírito de iniciativa e criatividade. (Vasconcelos, 2011, p. 9)

Através do trabalho por projeto é possível aprender, conhecer, mas primeiro, saber o que procurar e onde. Ainda que os projetos surjam de um interesse ou de uma necessidade de resposta das crianças, o/a educador/a tem um papel fundamental no decorrer do projeto e nas fases posteriores.

É necessário mediar e apoiar, realizar questões às crianças, para que estas sejam envolvidas no processo, possibilitando que pensem no tema, se organizem e que alarguem a sua pesquisa, conseguindo tomar decisões. De forma a auxiliar as crianças, é essencial partilhar com estas que existem diferentes tipos de projetos, tais como: Projeto de intervenção, que se designa na resolução de alguns problemas encontrados na comunidade; Projeto de investigação, onde se investiga um tema ou se tenta obter a resposta a uma pergunta; Produção, onde se realiza algo que se deseja (Folque, 2018).

Teresa Vasconcelos (2011), refere as seguintes quatro fases para a realização de um projeto:

- Fase I – Definição do problema;
- Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho;
- Fase III – Execução;
- Fase IV – Divulgação / Avaliação

- Trabalho de Grupo e a Pares

As atividades devem ser realizadas em trabalho de grupo, de forma a que as crianças adquiram, desenvolvam e consolidem as aprendizagens para o apoio ao estudo, distinguindo a pesquisa, o tratamento e a seleção de informação, com a mediação de professores para o desenvolvimento de trabalho autónomo e interpares.

Para que se promova o trabalho de grupo, é necessário que o/a educador/a ou professor/a realize planificações diferenciadas, valorizando as potencialidades de cada criança, de modo a que se promova novas aprendizagens a todo o grupo.

Vasconcelos (2011) realça Leite (1989) sobre a importância do trabalho em grupo e a pares, no desenvolvimento de um projeto, isto é, explica que, para se desenvolver um trabalho por projeto, é necessário que haja um grande envolvimento e implicação de todos os participantes, tanto nas fases iniciais do planeamento como na fase de pesquisa. Este aspeto, está enquadrado na visão socio-construtivista da aprendizagem, afirmando que a aprendizagem ocorre de forma social, de acordo com “parâmetros históricos e culturais” (Folque, 1999, p.5).

Tendo em conta a perspetiva social, a cooperação é vista como a atividade que está centrada em toda a dinâmica, sendo as crianças o motor do desenvolvimento, enquanto estão em interação. Contudo, o papel fulcral do/a educador/a e professor/a é compreendido no sentido em que, monitoriza todo o ambiente e interações. “Todos aprendem e todos ensinam” (Niza, 1996).

Segundo Azmitia (1998) citado por Folque (2018):

os pares podem influenciar a aquisição e a reformulação do conhecimento de diversos modos: ao nível da motivação, aumentando a vontade dos outros tentarem realizar tarefas difíceis e reduzindo a frustração perante as dificuldades; através de comportamentos de imitação, através da tutoria a pares em que quer o tutor quer o que é tutorado melhoram a compreensão e aprendem a comunicar eficazmente e em que se entregam a negociações e debates de que pode resultar uma compreensão partilhada e potencialmente de nível mais elevado (p.97).

- **Gestão dos espaços e dos tempos educativos**

Para que haja um ambiente inclusivo, é necessário que uma das práticas a ser implementada pelo/a educador/a e professor/a seja a organização e gestão dos espaços e dos tempos educativos. Desta forma, esta organização deve ser feita de modo a criar uma sala numa “comunidade de aprendizagem”, tendo o material pedagógico organizado em “áreas de trabalho, de maneira a que tudo o que se relaciona com cada uma das áreas esteja ao alcance de todos num determinado espaço, devidamente identificado” (Santana, 2000, citado por Cosme, 2018, p.76).

De acordo com Rodrigues (2006, p.12), a forma com é feita a gestão de uma sala de aula inclusiva, prevê que os alunos possam e devam ter acesso a vários tipos de grupos de aprendizagem: grande grupo (que pode determinar o contrato, os fundamentos e a missão da aprendizagem) grupos de projeto, grupos de nível, trabalho em pares e trabalho individual. Todos estes permitem, que os momentos de aprendizagem sejam adequados às diferentes características que cada aluno apresenta e do trabalho em questão. Incrementar uma sala de aula inclusiva não pressupõe um trabalho individual, mas sim, o planeamento e a execução de um programa em que os alunos possam partilhar vários tipos de interação e de identidade.

Pretende-se com esta gestão e organização, que se crie um cenário que permita desenvolver a autonomia dos alunos, atividades diferenciadas e diversas soluções que correspondam com as necessidades do trabalho cooperativo.

Os vários espaços da sala potenciam o desenvolvimento de atividades em cooperação, onde a “interajuda dos alunos na construção das aprendizagens, dão sentido social imediato ao desenvolvimento curricular” (Niza, 1998).

A organização do tempo de trabalho, deve ser coerente com a organização do espaço, sendo necessário construir dispositivos que suportem essa organização. Quando falamos em dispositivos, referimo-nos por exemplo, a um diário de turma que pode ser realizado em reunião de conselho, a um plano individual de trabalho que é utilizado no tempo de estudo autónomo, como também os planos de trabalho que não promovidos no tempo em que desenvolvem trabalho por projeto e momentos em grande grupo (Cosme, 2018).

Em 2018, Cosme indica-nos que “no trabalho diferenciado na gestão do currículo e das aprendizagens escolares em cooperação é fundamental tornar visível o percurso de cada um dos alunos no âmbito da produção e aprendizagem dos conteúdos e no desenvolvimento de competências” (p.79).

1.4. Papel do educador e do professor enquanto agente mediador no processo ensino-aprendizagem

As mudanças e as transformações que ocorreram na sociedade, vieram trazer grandes alterações e modificações no ensino. Desta forma, o/a educador/a e o/ou professor/a tem um papel fulcral no sucesso do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, na medida em que

(...) fazer aprender pressupõe a consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se o mesmo se apropriar dela ativamente. Então, são necessários professores. (...) Uma vez que aprender é um processo complexo e

interativo, é necessário um profissional de ensino – o professor (Roldão, 1999, p.114).

Segundo Rodrigues (2006), um/a educador/a ou professor/a não é somente um técnico (no sentido de aplicar técnicas) nem um funcionário, é também uma profissão que exige uma enorme polivalência, pois é-lhe solicitado que tenha uma ação autónoma e que seja capaz de promover e desenvolver planos de intervenções distintos, de acordo com os alunos que tem na sala.

O/A professor/a e/ou educador/a, deve estar preparado/a para dar resposta às necessidades das crianças em geral, sendo que de acordo com o ponto de vista educativo, o único ponto em comum entre as crianças é a diversidade. É fundamental, que se perspetive os saberes de conhecimento geral e só de seguida, a importância da diferenciação pedagógica nas propostas. Todavia, “isso não exclui a necessidade de padrões e referências para orientar a ação” (Gradou, 2003, p.55).

No que diz respeito ao/a educador/a, este é visto pela criança como o modelo a seguir, em que é constantemente observado nas suas atitudes, acabando pelas suas posturas serem recreadas. É um ser que se liga aos outros através de laços afetivos, que se expressa de forma franca e espontânea, considerando então, que o/a educador/a têm um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e físico da criança.

Qualquer educador/a, deve utilizar o instrumento de autorreflexão para um ambiente de educação pré-escolar inclusiva, de modo a que consiga manter um ambiente inclusivo na sua prática. Este instrumento, está centrado no aumento dos ambientes de educação pré-escolar inclusiva, para que seja possível todas as crianças participarem. A participação e o envolvimento significam que as crianças devem ser ativas e estar envolvidas em interações e atividades diárias do contexto escolar.

Como nos indica o instrumento de Autorreflexão para um Ambiente de Educação Pré-Escolar Inclusiva (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva [AENEEI], 2017) o envolvimento “significa estar ativamente envolvido nas atividades diárias do contexto escolar, sendo este o cerne da inclusão. Está intimamente relacionado com a aprendizagem e com a interação entre a criança e o ambiente social e físico” (p.6).

É importante que o/a educador/a tenha em atenção os processos proximais das crianças no contexto escolar, considerando que os fatores ambientais implicam a participação de

cada criança. Desta forma, devem seguir o instrumento de autorreflexão com base nos aspetos da inclusão, sendo eles: atmosfera geral de acolhimento; ambiente social inclusivo; abordagem centrada na criança; ambiente físico adaptado à criança; materiais para todas as crianças; oportunidades de comunicação para todos; ambiente de ensino e aprendizagem inclusivo; ambiente favorável à família (AENEEI, 2017). O profissional deve então, questionar-se e refletir se está a atingir esses oito elementos, de modo a perceber no contexto escolar, se a inclusão está a ser promovida nos vários aspetos de aprendizagem, sociais e físicos do ambiente.

Bem-Peretz (2001), citado por Rodrigues (2006) afirma que a tarefa do/a educador/a ou professor/a “num mundo em mudança é praticamente impossível devido às dimensões dos desafios que lhe são colocados: o trabalho multidisciplinar, a globalização, a profissionalidade, entre outros. A “missão impossível” do professor é antes de mais impossível, se ele estiver sozinho” (p.10). Assim, é essencial que haja um apoio e abertura para uma nova organização do modelo da escola.

O/A educador/a ou professor/a surge então como um mediador que assume um papel determinante na ativação do desenvolvimento do aluno e na seleção de estratégias que sejam mais eficazes para a aprendizagem dos conteúdos educativos. Desta forma, Almeida (1993), citado por Candeias (2009) declara que é fundamental que os educadores e os professores considerem importante ensinar a pensar. Ou seja, o processo de mediação não está só dependente do mediador e da sua motivação, nem do esforço que é realizado somente pelo professor, mas sim pela equipa que envolve vários professores, o aluno, os pais e também outros profissionais de educação; “ensinar implica aprender, mas aprender pressupõe conhecer quem aprende. Ensinar a pensar é também criar espaços e oportunidades para conhecer, compreender e consequentemente promover o desenvolvimento de competências no aluno” (Candeias, 2009, p.33).

Tendo em conta o Perfil de Professores Inclusivos, (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial [AEDEE], 2012), os profissionais devem garantir uma educação equitativa para todas as crianças, fomentar uma participação igual para todos, envolvendo-os em atividades de aprendizagem e reforço positivo, adotar uma prática ética e reflexiva, conseguindo respeitar e compreender situações e contextos de qualquer aluno e ainda, a tomada de consciência de que tem de haver respeito e consenso pela diversidade, devendo esta ser valorizada e “entendida como

um recurso que aumenta as oportunidades de aprendizagem e acrescenta valor às escolas, comunidades locais e sociedade” (p.12).

A educação inclusiva, é baseada nos direitos para todos os alunos e, necessita de uma atenção por parte dos professores, centrada numa perspetiva integral que vai para além do ensino de conteúdos. UNESCO (2008), citado por (AEDEE, 2012), afirma que:

aplicar uma abordagem baseada nos direitos à educação, caminhando no sentido de inclusão, requer uma reforma abrangente do sistema escolar, incluindo a modificação de políticas, currículos, sistemas de formação de professores, materiais, ambientes de aprendizagem, metodologias, alocação de recursos, etc. Acima de tudo, exige uma mudança de atitudes de todas as pessoas, em todo o sistema, para acolher a diversidade e a diferença, considerando-as como oportunidades em vez de problemas (p.27).

De acordo com Booth and Ainscow (2002), “o Índice oferece a todas as escolas um instrumento de autoavaliação e de desenvolvimento, construído a partir dos pontos de vista dos profissionais, dos gestores, dos alunos, e dos pais, assim como dos outros membros da comunidade” (p.5). Assim, o papel do professor neste processo, centra-se na observação pormenorizada sobre as hipóteses que existem de diminuir as barreiras à aprendizagem e à participação, de cada aluno.

Acrescentando ainda e para finalizar, os educadores e professores devem aprender com as diferenças que existem, utilizando diferentes estilos de aprendizagem e diversidade na implementação do currículo.

1.5. A educação inclusiva em tempos de pandemia

Com o surgimento da Covid-19 e conseqüentemente o confinamento a que fomos todos sujeitos, a nível nacional, o terceiro período das crianças decorreu através de casa, o que se tornou numa realidade que ninguém estava habituado. No geral, os docentes fizeram tudo o que esteve ao seu alcance para manter o contacto direto com os seus alunos, independentemente da distância.

Todas as crianças sentiram dificuldades nesta adaptação, uma vez que o trabalho que foi desenvolvido, como já referi anteriormente, foi através de casa, o que veio criar inúmeras dúvidas e dificuldade, tanto às crianças, como aos profissionais de educação. Todavia, toda esta situação se tornou ainda mais difícil e controversa quando se trata de trabalhar à distância com crianças que apresentam diferenças culturais, sociais, e com capacidades diversas que necessitam de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão e, algumas delas a necessitarem de apoios diretos como por exemplo, as terapias, estas que durante o confinamento não lhes puderam ser prestadas devidamente. As crianças que necessitam dessas medidas de suporte, são de certa forma mais vulneráveis, tendo em conta que precisam de um apoio mais permanente, o que se tornou numa das dificuldades que foram sentidas no ensino à distância. Ao longo da pandemia e do confinamento, houve certamente um contacto entre os docentes do ensino regular e os do ensino especial, de modo a que conseguissem adaptar as atividades e as tarefas para os alunos. No entanto, existem crianças que têm dificuldades a nível da autonomia e funcionalidade, tendo sido criada uma barreira para todas estas crianças, devido aos poucos recursos que havia.

De acordo com a *Revista Expresso* (2020), a diretora da Unicef de Portugal, Beatriz Imperatori, fez um apelo ao Ministro da Educação, onde mencionou que “o papel da escola é garantir que todos têm as mesmas oportunidades e que nas escolas os professores sabem quem são os que parecem estarem a ficar para trás.” Ou seja, com esta situação os professores não conseguiram acompanhar os alunos devidamente, o que veio prejudicar muitos deles.

No universo das crianças há uma grande diversidade, tornando-se uma situação de desigualdade, onde por sua vez, há crianças com maiores dificuldades do que outras. Isso pode refletir-se também na acessibilidade aos equipamentos e em algum acompanhamento que seja necessário por parte de algumas crianças. Todas estas dificuldades que foram acrescidas na pandemia estão a ser enfrentadas nos dias de

hoje pelos docentes, alunos, familiares, estes que tentaram da melhor forma adaptar-se, para que conseguissem chegar a tudo e todos. É perceptível que é um contexto em que é essencial o apoio dos pais, encarregados de educação, ou de irmãos (quem os tenha). Mas, como foi visível a todos, os pais ou estavam em teletrabalho, ou a trabalhar fora de casa porque tinham empregos que os obrigavam a isso, ou até aqueles que estavam a lidar com o facto de terem ido para o desemprego, ou a passar por outras situações menos boas que aconteceram com o aparecimento da pandemia. Querendo isto dizer que, foi sem dúvida, muito complicado acompanhar as crianças no ensino à distância, estas que mais do que nunca precisaram de auxílio em casa, pois não tinham o professor tão presente como se fosse na escola.

“Entre as famílias carenciadas, mais de 50 mil alunos não tinham acesso à internet ou estavam sem computador quando começou o ensino à distância, um problema que foi sendo gradualmente resolvido com a ajuda das comunidades escolares, autarquias e até de voluntários que ofereceram ou emprestaram equipamentos”, no entanto “algumas destas crianças não tinham proximidade a estes meios e por isso foi difícil conseguirem tirar o melhor partido”. (*Revista Expresso*, 2020)

O facto de os recursos não serem os mesmos que numa escola, foi também um problema que gerou alguma confusão, uma vez que existiram crianças que estavam a ser prejudicadas e excluídas devido as dificuldades que tinham em ter acesso ao estudo em casa, às aulas síncronas ou assíncronas, entre outras coisas. Assim, é importante que os docentes tenham disponibilizado meios para que todos os alunos tenham conseguido acompanhar o ensino à distância, tendo em consideração os aspetos individuais de cada um deles, pois há crianças que não têm computador em casa, ou só têm um para a família inteira, ou não têm acesso à internet devido a questões monetárias ou por morarem em locais que não há rede, entre outros aspetos. Desta forma, era necessário que procurassem outros recursos, com vista a que todos os alunos conseguissem acompanhar o processo de aprendizagem, como por exemplo, a escola disponibilizar fotocópias para os pais irem buscar.

Com o regresso à escola, é necessário que haja uma atenção redobrada com as crianças, principalmente com aquelas que carecem de maiores dificuldades, pois ainda

foram alguns meses com aulas à distância, e mais do que nunca é imprescindível esse apoio. Como nos indica a diretora-geral da UNESCO, Audrey Azoulay (2020):

“a pandemia da Covid 19 evidenciou e aprofundou as desigualdades, bem como a fragilidade das nossas sociedades”, e defende que hoje em dia, “mais do que nunca, tem de haver uma responsabilidade coletiva no apoio aos mais vulneráveis e desfavorecidos.”

Desta forma, “Repensar o futuro da educação é ainda mais importante após a pandemia da Covid 19, que ampliou ainda mais e destacou as desigualdades. A inação prejudicará o processo das sociedades” (Audrey Azoulay, 2020).

O/A educador/a ou professor/a para continuar a promover a educação inclusiva, é necessário que mantenha contacto com a família da criança, com o intuito de perceber como é que esta se encontra e quais são as condições para desenvolver práticas pedagógicas. É importante que as crianças, por exemplo, que necessitem de uma rotina estipulada, continuem a tê-la, independentemente de não estarem no colégio, querendo isto dizer, que sejam criadas práticas pedagógicas adequadas às necessidades de cada criança. Como nos indica Santos (2020), “ao definir em conjunto com a família a organização das rotinas/tarefas, de acordo com os objetivos que pretendem alcançar, pode ser necessário recorrer a um mapa e depois enviado para a família/ ou a família envia para o educador.”

A implementação de um modelo adaptado à situação de pandemia, num contexto de intervenção à distância implica apenas pequenas adequações, pelo facto de não estarmos perto das pessoas, sendo que os princípios de toda a intervenção se mantêm inalterados. Num momento em que a situação em que nos encontramos, nos obriga a permanecer em casa, tem de se procurar ferramentas, ter criatividade e adequar estratégias, mas principalmente, é necessário que se continue o trabalho de educador/a e professor/a e, a apoiar as crianças.

De modo a que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, a UNICEF (2020), recomendou algumas propostas para o ensino à distância, que se adequam tanto na educação Pré-Escolar como no 1ºCiclo do Ensino Básico: coordenar e articular em conselho de sala/turma; manter contacto com os pais/famílias; conhecer a realidade das crianças; procurar e selecionar ferramentas mais adequadas; definir os métodos e estratégias de ensino mais adequadas; envolver a família no processo de

aprendizagem que é realizado em casa; definir métodos de monitorização da assiduidade.

“O resultado da nossa intervenção não depende de onde intervimos, mas sim como intervimos!” (Santos, 2020).

2. O Processo Investigativo

Neste capítulo, está apresentado o processo da dimensão investigativa da Prática de Ensino Supervisionada no Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo como finalidade promover a inclusão nos contextos educativos.

Assim, ao longo deste capítulo irei identificar a problemática em estudo, a metodologia a qual recorri ao longo da investigação, os objetivos que foram delineados, bem como os instrumentos que utilizei.

2.1. Identificação da problemática e objetivos

Cada vez mais há uma maior diversidade de crianças no sistema de educação, tanto no contexto de Educação Pré-Escolar, como no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico. Consequentemente, cabe à escola e aos docentes, ajustar e adequar práticas educativas inclusivas às características e necessidades de cada criança para que todos sejam incluídas num sistema de educação equitativo.

A escolha desta problemática surge não só pelo facto de já ter convivido com crianças com diferenças culturais, sociais, e com capacidades diversas em contexto de sala, mas também devido ao meu interesse pessoal. Isto porque, é de extrema importância que sejam implementadas práticas inclusivas, tanto no pré-escolar, como no 1º ciclo, aplicando práticas pedagógicas diferenciadas, de forma a que todas as crianças tenham a oportunidade de aprender cada uma com o seu ritmo.

A pergunta de partida, que originou o trabalho de investigação ação foi: “Como promover a inclusão nos contextos educativos?”. Tendo como referência o problema apresentado e, assumindo que a inclusão deve ter um papel de relevo e pertinência no contexto da escola regular, em que todas as crianças tenham acesso a uma educação mais inclusiva, a investigação apresenta os seguintes objetivos:

- Compreender o papel do/a educador/a de infância e do/a professor/a do 1º ciclo na promoção das práticas inclusivas no jardim de infância e no 1º ciclo;
- Utilizar referenciais de qualidade para a organização de ambientes educativos inclusivos;
- Desenvolver práticas de diferenciação pedagógica;

2.2. Metodologia: Investigação-ação

A partir dos objetivos que foram delineados e a natureza da relação que existe entre a teórica e prática, no que diz respeito às intervenções realizadas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), recorri à metodologia da investigação-ação, uma vez que esta permite uma forte relação teórico-prática para conseguir responder aos objetivos da prática pedagógica.

Segundo Kemmis (1993) citado por Ponte (2002), “A investigação-ação é uma forma de pesquisa autorreflexiva, realizada pelos participantes em situações sociais (incluindo situações educacionais) com vista a melhorar a racionalidade e a justiça” (p.6).

Assim, a minha intervenção desenvolveu-se na reflexão do contexto, da minha ação e das dificuldades e obstáculos que surgiram, com uma perspetiva de melhorar a ação pedagógica e as respostas às necessidades das crianças. É importante, que se investigue a própria prática profissional e Ponte (2002) faz referência a essa importância, como uma componente fundamental para se construir a profissionalidade, bem como pela constante avaliação do ambiente educativo e dos seus processos. O/A educador/a e professor/a, atribui significados e sentidos às suas experiências, fomentando a resolução dos problemas que existem, e por sua vez, novas aprendizagens, através do questionamento, da reflexão e da contínua investigação da prática profissional (Ponte, 2002).

Segundo Máximo-Esteves (2008), a investigação-ação é compreendida a partir de três fases fundamentais na vida de um/a educador/a e professor/a. Em primeiro lugar, a dimensão pessoal, refere-se à identidade de ser professor, como um fator relacionado com o bem-estar do aluno que favorece a análise dos vários sistemas de educação em sala de aula. Já a dimensão profissional, possibilita o alargamento do conhecimento-base relativamente à profissão, visto que permite investigar e alterar o desenvolvimento profissional, consoante os resultados dessa investigação. Por último, a dimensão política, implica um compromisso de defesa da justiça social por parte do profissional, sendo este considerado como um dos princípios orientadores da ação educativa.

A metodologia de investigação-ação é, em geral, utilizada pelos docentes, uma vez que, se forem profissionais, preocupam-se em observar os resultados para compreender os temas/assuntos que devem ser, ou voltar a ser trabalhados, pois estes são os agentes que causam mudança no quadro conceptual dos alunos. Esta metodologia, surgiu como um “um recurso apropriado para a melhoria da educação e o desenvolvimento dos seus

profissionais” (Máximo-Esteves, 2008, p. 19), pois esta permite que seja feita uma constante reflexão, sendo assim, possível identificar aspetos que sejam necessários melhorar, adequando sempre os métodos de ensino e as estratégias.

Alarcão (2001) refere que

realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas. (p. 6)

Desta forma, um/a educador/a e professora/a tem o dever de: questionar-se sobre si e sobre as crianças; planificar, considerando que as planificações são flexíveis e questionáveis, tendo em conta o grupo, o momento e o seu estado de espírito; utilizar um olhar crítico acerca da escola, tanto a nível funcional como material; atribuir sentido às suas próprias experiências e vivências, como também, às das crianças (Cochram-Smith, M. e Lytle, S., 1993, citado por Alarcão, 2001, p.5).

Foi nesta perspetiva que procurei realizar a intervenção, planeando a minha prática e por sua vez, avaliando todos os resultados fui obtendo. À medida que desenvolvi a prática fui refletindo sobre a mesma, com vista a melhorar, realizando alterações de uma forma crítica, que fossem necessárias para melhorar a minha prática.

2.3. Instrumentos e processo de recolha de dados

Para conseguir recolher os dados necessários para dar resposta à questão inicial da investigação-ação e atingir os presentes objetivos, foi importante definir instrumentos de recolha de dados, pois foi através destes instrumentos que ao longo da minha prática, consegui regular a minha ação para dar resposta aos objetivos, nos dois contextos.

Os instrumentos foram os seguintes: observação participante, notas de campo e respetivas reflexões, planeamento semanal e diário, registo fotográfico e vídeo, Índice para a Inclusão, Instrumento de Autorreflexão para um Ambiente de Educação Pré-Escolar Inclusiva e revisão bibliográfica.

A **observação participante** que realizei ao longo da minha intervenção foi participativa e ao mesmo tempo participante, uma vez que, inicialmente tive como objetivo perceber o que acontecia no contexto em relação à problemática em estudo sendo uma observação participativa. Posteriormente, tornou-se participante quando passei a ter o objetivo de observar para melhorar a minha prática enquanto estagiária, pretendendo então atenuar a problemática em estudo no respetivo contexto. Toda esta observação foi registada através das notas de campo diárias. Este instrumento, foi mais utilizado no contexto de 1º CEB, do que em Pré-Escolar pois, devido ao confinamento, tive apenas oito semanas presenciais (quatro semanas antes do confinamento e as outras quatro após), o que acabou por ser um período curto e cheio de procedimentos “novos” e vários constrangimentos, não permitindo que conseguisse conhecer as práticas devidamente.

Através da observação, foi-me permitido conhecer de forma direta os fenómenos como eles aconteceram. De acordo com Máximo-Esteves (2008), o contexto é definido como um grupo de situações que determinam e qualificam o espaço, onde são decorridas as ações e as interações das pessoas que convivem no mesmo. Esta observação, permite conhecer e entender condições físicas-geográficas, histórico-culturais e sociais do contexto, ou seja, compreender e conhecer os agentes que se movimentam nele e as interações que ocorrem.

As **notas de campo** têm como objetivo registar os acontecimentos que vão ocorrendo, tornando-se numa reflexão e num grupo de pormenores que se sucedem durante o dia, o que auxilia o não esquecimento de informações importantes para a investigação-ação. Durante a minha prática, fui registando as notas diariamente e, no fim do dia voltava a ler e a rescrevê-las mais detalhadamente. Como Máximo-Esteves (2008) declara, as

notas de campo podem acontecer em duas circunstâncias: antes ou posteriormente à ocorrência.

Quanto às **reflexões**, são realizadas semanalmente, a partir das notas de campo, e são uma espécie de base para o processo pela qual temos de passar, ou seja, a análise dos pontos que foram de maior interesse e aqueles que senti maior dificuldades, bem como a tomada de consciência da prática que fui desenvolvendo ao longo dos dias. Serviram também como ponderação, reflexão e auxílio para as posteriores planificações, conseguindo analisar com atenção e precisão assuntos particulares relativamente à minha investigação-ação. Estas, são uma ponte entre as planificações semanais e diárias e a avaliação. Este caderno de formação, é desenvolvido ao longo de toda a prática, sendo um “instrumento de formação e regulação.” (Fialho & Artur, 2018). Infelizmente, as reflexões e respetivas notas de campo em Pré-Escolar tiveram uma grande quebra, em comparação com as de 1º Ciclo, devido à situação pela qual passámos e estamos a passar no momento.

Segundo Fialho e Artur (2018), “ao escrever o pensamento, este se reorganiza, reconstrói-se, modifica-se, criam-se novas oportunidades de aprendizagem que permitem a reinterpretação dos contextos de ação, a reflexão antecipatória, a conceptualização, teorização e avaliação da ação” (p.68).

O **planeamento semanal e diário**, foi um dos instrumentos mais importantes nesta investigação-ação, uma vez que era através das planificações que organizava os momentos em que desenvolvia uma prática pedagógica diferenciada, organizando as atividades, de acordo com as necessidades e dificuldades de cada criança da sala. Desta forma, em 1º Ciclo planificava a aula que ia lecionar para a turma, e colocava também os momentos que iria promover com as crianças que apresentavam diferenças culturais, sociais, e com capacidades diversas. Na Educação Pré-Escolar, quando descrevia na planificação diária os momentos que iria desenvolver na sala, planificava também os momentos individuais que tinha com a criança com capacidades diversas, e onde potenciava o trabalho de entajuda entre esta criança e o restante grupo.

Folque et. al., (2016) procuram que

o trabalho orientado para a temática seja parte integrante do estágio no seu todo e utilize os instrumentos próprios da profissão docente (planificações, notas de

campo e caderno de formação, produtos do trabalho das crianças e aluno bem como elementos de avaliação) (...). (p. 220)

Para complementar os registos de notas de campo e as reflexões, utilizei as **fotografias e os vídeos**. O registo fotográfico e audiovisual foi um grande auxílio, para a realização das reflexões, de forma a documentar o que foi realizado e também para ajudar a recordar os momentos que ocorreram durante a semana. Estes instrumentos ajudaram-me a refletir sobre as minhas práticas, a observar a forma como interajo com as crianças, conseguindo perceber as dificuldades que possa ter na comunicação com as mesmas, e também analisar pequenas informações que, no momento em que há um discurso entre várias crianças posso não captar e posteriormente com o vídeo, consigo perceber e aproveitar essa informação para outras situações. O facto de ter havido uma colaboração com o **Projeto VISUAL**, e terem sido fornecidos tablets para filmar os momentos da prática também foi uma mais valia na utilização deste instrumento de recolha de dados.

A **revisão bibliográfica**, foi um instrumento base para toda a investigação-ação. Todos os documentos que fui lendo ao longo da minha prática permitiram-me aprofundar a problemática em estudo e consciencializar-me relativamente ao tema da inclusão, como também compreender o problema em si e os fatores que para ele contribuem, de forma a conseguir pensar numa intervenção mais eficiente e produtiva.

Para além destes instrumentos que foram comuns aos dois contextos, no 1º CEB utilizei o **Índex para a Inclusão**. Este, é um referencial de qualidade que serve como recurso de apoio ao desenvolvimento das escolas e, que pode ajudar todos os que pretendem encontrar na sua área de intervenção, rumos alternativos. Para o Índex, a inclusão refere-se à educação de todas as crianças, e por sua vez, disponibiliza um instrumento de autoavaliação e de desenvolvimento de modo a que os docentes percebam como podem diminuir as barreiras existentes à sua aprendizagem e participação. (Booth and Ainscow, 2002)

Este Índex ajudou-me no planeamento das minhas práticas e por sua vez, na sua reflexão, tornando-se num documento muito útil, pois é bastante prático e esclarece o conceito de inclusão em todos os locais das escolas, desde a sala de aula, como a sala de professores e os recreios. Foquei-me na Dimensão C deste documento, onde fala sobre o desenvolvimento de práticas inclusivas na escola e apresenta indicadores que servem para os profissionais se guiarem.

Desta forma, utilizei os seguintes indicadores:

- O ensino é planeado atendendo à aprendizagem de todos os alunos;
- Nas aulas é encorajada a participação de todos os alunos;
- Os alunos aprendem colaborando uns com os outros;
- Criar condições para o respeito entre pares. (Booth and Ainscow, 2002)

Na Educação da Pré-Escolar, utilizei o instrumento de **Autorreflexão para um Ambiente de Educação Pré-Escolar Inclusiva** (AENEEI, 2017), como base na minha prática em contexto de jardim-de-infância. Este documento não é um instrumento de avaliação, contudo dispõe questões que permitem que os profissionais de educação de infância reflitam, individualmente ou em grupo, sobre diversas dimensões do ambiente educativo, podendo facilitar ou colocar obstáculos à participação e ao envolvimento.

O objetivo é contribuir para que a inclusão nos contextos escolares melhore, permitindo que docentes reflitam sobre a inclusão no seu contexto escolar, tendo como foco o ambiente de aprendizagem, físico e social. (AENEEI, 2017) Este instrumento está organizado em quatro blocos: inclusão, participação e envolvimento; desenvolvimento do instrumento de autorreflexão; como utilizar as perguntas para autorreflexão; autorreflexão para um ambiente de educação pré-escolar inclusiva. Durante a PES utilizei apenas os indicadores.

Estes são oito, contudo de acordo com a minha prática utilizei cinco, sendo estes:

- Atmosfera geral de acolhimento;
- Ambiente social inclusivo;
- Abordagem centrada na criança;
- Oportunidades de comunicação para todos;
- Ambiente de ensino e aprendizagem inclusivo (AENEEI, 2017).

3. Contextos de Intervenção

3.1. Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico

A intervenção da Prática Pedagógica Supervisionada em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, foi desenvolvida numa escola pertencente a um dos agrupamentos de escola de Évora, localizando-se na periferia do centro histórico da cidade. É uma instituição de carácter público e, uma das suas mais valias, é a sua localização, pois está a pouco mais de 1 km a pé do centro histórico, permitindo assim que a comunidade escolar se consiga deslocar até lá, proporcionando um fácil acesso à cultura e à comunidade, não estando sempre fechadas na escola.

A relação com a família estava muito presente na instituição, através da Associação de Pais existente na mesma. Era uma escola que vivia muito a relação escola-família e vice-versa, permitindo assim que as famílias fossem parte integrante da vida escolar das suas crianças. O envolvimento dos pais nas questões da escola era bastante presente, uma vez que dinamizavam diversos projetos e tinham um plano de atividades em conformidade com o Projeto Educativo, convergindo para os mesmos objetivos. Assim, a Associação de Pais e a escola trabalhavam em cooperação, lutando em conjunto no sentido de fazerem melhor, assumindo, cada um o seu papel.

Para que estas relações se estabeleçam de forma positiva, a base das relações no interior da escola é essencial. Deste modo, foi possível criar um ambiente estável e cooperativo entre todos, existindo uma troca articulada de saberes, através de conversas e debates sobre os mais variados assuntos, entre professores/as e entre as famílias e as auxiliares.

3.1.1. Caracterização do grupo

A turma do 3º ano com que desenvolvi a minha PES em 1º CEB era constituída por 21 crianças, no entanto, saiu uma criança, durante os três meses que estive presente e passaram a ser 20 alunos. O grupo, caracterizava-se pela sua heterogeneidade, sendo composto por 7 raparigas e 13 rapazes, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos.

Durante a minha prática, fui conhecendo as crianças e o professor titular, tendo em conta as suas vivências, os seus contextos e as suas famílias, mostrando que nem todas as vidas são iguais. Este grupo, mostrou-me que uma das coisas que mais os unia, era as diferenças que existiam entre eles.

Devo salientar ainda que, todo o grupo frequentava a escola desde o 1º ano, sendo acompanhado por este professor. Contudo, tinha duas crianças que se distanciavam das aprendizagens esperadas no final do 2º ano, principalmente a Português e a Matemática; duas crianças que apresentavam um ritmo de trabalho baixo e algumas barreiras a nível da aprendizagem. Existia ainda uma criança que, trabalhava os conteúdos de 2º ano a Português e Matemática, dentro da sala, mas com um professor a apoiá-la. Este grupo integrava ainda, uma criança com Perturbação do Espetro do Autismo (PEA), que era acompanhada por uma professora do Ensino Especial. Nesse sentido e tendo em conta a minha investigação, tentei que esta criança passasse mais momentos de aprendizagem em sala de aula, comigo e com o professor titular.

O restante grupo apresenta um bom desempenho, para além do que era esperado para esta fase escolar, tanto a nível cognitivo como de atitudes. Tal como é referido pelo professor, em alguns momentos teve de adaptar a sua planificação “dado a possibilidade de antecipar temporalmente a abordagem a alguns conteúdos. Estes alunos muito peculiares necessitam, igualmente, de uma intervenção pedagógica diferenciada.” (Projeto Curricular de Turma, 2019/2020, p.3).

No geral, a turma demonstrou-se sempre com muita curiosidade e interesse nas atividades que foram desenvolvidas, tanto em pequenos grupos, como também nos momentos de grande grupo. Quanto à participação nas atividades desenvolvidas, eram um grupo ativo, visto que participavam constantemente e de forma espontânea, o que demonstra um grande nível de envolvimento. As crianças que necessitavam de mais apoio resguardavam-se mais, acabando por não participar ou participar quando o professor lhes fazia uma questão diretamente, mas apresentavam sempre algum receio em responder.

3.1.2. Fundamentos da Ação Educativa

As práticas educativas que existem na sala leva-nos à forma como os docentes pensam sobre o papel da criança e o seu, bem como é que é o processo de construção do conhecimento. Se o profissional estiver sempre em processo de investigação pode querer introduzir práticas mais atuais, que devem de ser introduzidas de forma moderada, uma vez que vão afetar todos os intervenientes da comunidade. “As convicções acerca da mente do aluno sustentam a intenção de ensinar. Sem imputação de ignorância, não há empenho no ensino.” (Bruner, 1996, p.76). Esta situação, remete-nos a pensar que é possível haver uma discussão rica em aprendizagens e que promova o desenvolvimento do espírito crítico, através das várias formas de pensar e da variedade de modelos existentes.

Procurei perceber e refletir sobre o contexto e sobre a pedagogia presente no mesmo, enquadrando o contexto nos diferentes modelos pedagógicos de Bruner (1996). Sendo estes: “As crianças enquanto aprendizes por imitação”, “As crianças que aprendem a partir de uma exposição didática”, “As crianças enquanto pensadoras” e “As crianças enquanto detentoras de conhecimento”. Importa referir que, estes quatro modelos realçam as relações entre as culturas e as pessoas, bem como determinam a forma como ensinamos e “educamos”.

A aprendizagem era dirigida pelo professor na maior parte das vezes, ou seja, era uma “aprendizagem por exposição didática” (Bruner, 1996), o que acabava por colocar a criança com um papel passivo neste processo. As atividades na sala, eram planeadas pelo docente e posteriormente aplicadas de acordo com o manual, seguindo sempre o mesmo, havendo assim pouco envolvimento por parte das crianças na sua aprendizagem. Contudo, na minha prática tentei criar momentos de conversas informais, em que iniciava as aulas com simples conversas, aproximando as crianças das situações do quotidiano, vividas e conhecidas pelas mesmas, sendo que à medida que a conversa se ia desenrolando, as crianças iam-se interessando e envolvendo nas mesmas. Estes conteúdos que eram falados, passavam de seguida a uma discussão de ideias entre todos, em que tentei perceber o conhecimento de cada um acerca do assunto e ao mesmo tempo responder a todas as dúvidas que surgissem, onde as crianças o faziam sem qualquer receio, dando a entender que já era uma prática comum naquela sala. Esta situação, mostra que a criança é vista como um ser apto e capaz de pensar, de ter e partilhar as suas ideias, discutindo/debatendo com os colegas e o professor.

Neste contexto procurei abordar diversas estratégias de diferenciação pedagógica, criando diversos momentos em que as atividades/tarefas eram realizadas em grupo, o que era uma mais valia para a integração das crianças que tinham algumas barreiras à aprendizagem, fazendo-lhes as questões e explicando-lhes os passos para a resolução dos exercícios. Nestes momentos, era proporcionado às crianças oportunidade de discutirem os resultados, dando-lhes espaço e tempo para comunicarem entre todos, de forma a conseguirem ultrapassar as dificuldades de cada um através de diferentes estratégias de aprendizagem.

É importante que a criança tenha a ajuda do docente, pois pode não perceber como ultrapassar as barreiras ou como pode ajudar os colegas. Todas estas observações e interações que são disponibilizadas às crianças faz com que enriqueçam as aprendizagens das mesmas, e onde podemos ver aplicado o terceiro modelo de Bruner (1996), “aprendizagem por intercâmbio intersubjetivo”, em que se vê as crianças como pensadoras, mostrando que estas são capazes de ter o seu pensamento sobre um determinado assunto e, através da discussão com os outros, explicitar as suas ideias. “Exercer a pedagogia é ajudar a criança a entender melhor, mais consistentemente, menos unilateralmente” (Bruner, 1996, p. 85).

Decorreram vários momentos onde consegui assegurar que, as crianças aprenderam de forma mais dinâmica e estimulante, em que houve uma partilha da responsabilidade e do poder entre mim e a criança. Por vezes, muitos docentes acabam por se “esquecerem” da importância de atividades dinâmicas e limitam-se a seguir o manual, não deixando que as crianças se entrem ajudem e se libertem daquela ideia de escola que se via antigamente, onde os professores falam e as crianças limitam-se a escutar. É imprescindível que o adulto proporcione às crianças momentos de conversa, dessa forma, foi isso que tentei promover, tendo conseguido que as aprendizagens fossem discutidas e adquiridas de uma forma mais estimulante e marcante para as crianças.

“Qualquer escolha de uma prática pedagógica implica uma conceção do aluno e pode, com o tempo, ser adotada por ele ou ela como a maneira adequada de pensar o processo de aprendizagem” (Bruner, 1996, p.93), com isto, pode-se concluir que a escolha de uma pedagogia é bastante importante, pois esta define a visão do processo de aprendizagem e do próprio docente/educador.

3.1.3. Organização do espaço e dos materiais

A organização do espaço e dos materiais numa sala tem de ser pensada e estruturada de acordo com as idades do grupo e é sem dúvida, um espaço fundamental para um bom funcionamento do dia-a-dia de cada criança, tomando assim, um apoio às aprendizagens e ao desenvolvimento das mesmas. É necessário que os espaços sejam amplos, iluminados, diferenciados, acessíveis e acolhedores para que as crianças se sintam seguras e confortáveis na sala.

A sala de aula deve ser um espaço agradável que estimule a aprendizagem, segundo Teixeira & Reis (2012),

O espaço físico da sala de aula possui elementos que, conforme a sua organização, constituem um determinado ambiente de aprendizagem que irá, conseqüentemente, condicionar a dinâmica de trabalho e as aprendizagens que aí se poderão efetuar. Ele deverá estar organizado tendo em vista a atividade a ser desenvolvida, pois constitui o elemento que condiciona mais claramente a estrutura do espaço. (p.169)

É importante que o professor tenha em conta os interesses e necessidades dos alunos, devendo assim organizar a sala de forma a construir as aprendizagens. O ambiente deve ser acolhedor e deve motivar a troca de conhecimentos entre o professor e os alunos.

Nesta sala do 1º Ciclo, destacava-se o facto de haver muitas janelas, o que permitia a existência de luminosidade natural bastante boa durante todo o dia, no entanto também havia aspetos negativos nesse sentido, pois a luz natural prejudica a visualização do quadro interativo sendo então necessário utilizar a luz artificial. O interior desta era ampla, o que permitia que houvesse uma fácil deslocação das crianças e do docente.

As mesas encontravam-se organizadas de forma tradicional, ou seja, estavam juntas e alinhadas em 3 filas à frente do quadro interativo e duas mesas junto ao outro quadro, mais perto da secretária do professor. A primeira fila tinha 2 mesas onde estavam 4 crianças, a segunda e a terceira continham 3 mesas, cada uma com 6 crianças e as outras duas mesas junto à parede, com duas crianças cada. (fig.1)



Figura 1- Organização da sala de aula

No que diz respeito aos materiais, a sala não os tinha ao alcance das crianças, aspeto que se deve ter em atenção, pois é importante que as crianças tenham acesso aos materiais de modo a fomentar a sua autonomia. O facto de não existir livros na sala também me despertou algumas questões, contudo em conversa com o professor percebi que a razão por não haver livros na sala era porque havia uma biblioteca na escola. Todavia, as crianças sempre que precisassem de um livro, podiam requisitá-lo e levá-lo para a sala, partilhando com o restante grupo.

Quanto às paredes da sala, estavam vazias, pois o facto de haver um ambiente com os trabalhos expostos, com conteúdos afixados, entre outras coisas, tornava-se numa grande mistura de cores e muitos “adereços”, o que podia causar alterações de comportamento da criança com PEA, tendo sido uma informação dada por parte do professor e dos pais da criança.

Segundo Arends (2008), a organização do espaço da sala reflete a ação pedagógica do docente, sendo que este deve avaliar o seu próprio estilo de ensino. Ou seja, é importante ter em atenção, enquanto futura educadora e/ou professora que a arrumação da sala, sendo que esta engloba armários, mesas, decorações, entre outras, deve estar conforme o grupo com que estou a trabalhar. Assim, a forma como procurei organizar as aprendizagens, foi potenciar o espaço através de trabalhos em pequenos e grandes grupos.

3.1.4. Organização do Tempo

O tempo na escola, é organizado em horários estabelecidos, onde ocorrem conteúdos programados. Cabe ao professor, proporcionar atividades de todas as áreas curriculares, intercalando os ritmos, às crianças. Como Santana (2016) nos indica,

a rotina não é uma sequência fixa de acontecimentos, mas sim uma sequência previsível para os alunos e para a qual os professores têm planos. Os professores podem considerar necessário e relevante alterar esses planos de acordo com o que pretendem desenvolver e aprender e tendo em conta as necessidades e interesses dos alunos (p. 58).

Nesta instituição as aulas iniciavam às 8h30 e terminavam às 17h, tirando a segunda-feira que as crianças que estavam inscritas na AEC de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC) terminavam às 18h, como é possível observar, no horário que está exposto abaixo (tabela 1).

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
8h30 – 9h30	Português	Matemática	Português	Inglês	Matemática
9h30 – 10h30	Inglês			Matemática	Educação Física
10h30 – 11h	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
11h – 12h	Trabalho de escola	Educação Musical	Expressão Dramática	Matemática	Português
12h – 14h	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
14h – 14h30	Estudo do Meio	Português	Estudo do Meio	Expressão Plástica	Português
14h30 – 15h30		Programação e Robótica			
15h30 – 16h	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
16h – 17h	Jogos Matemáticos	Programação e Robótica	Atividade Física e Desportiva	Xadrez	Danças do Mundo
17h – 18h	EMRC				

Tabela 1 - Horário do 1º Ciclo

As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) eram facultativas, ou seja, participavam nelas só as crianças que assim o desejavam e que se inscreviam.

Para além da sua rotina, as crianças desenvolviam ao longo do dia diversos valores, como a responsabilidade, cooperação, autonomia e respeito pela diversidade. Este trabalho, era realizado diariamente por mim e pelo professor, sendo importante promover esses valores através de atribuição de responsabilidades, de trabalho em grupo, de trabalho autónomo e discussão e partilha de ideias. Apesar de geralmente ser fixo, havia liberdade para flexibilizar os tempos do horário.

3.1.5. O Processo de Intervenção

Neste contexto, tinha uma turma heterogénea a nível cultural e a nível das competências, o que tornou necessário desenvolver estratégias diferenciadas. Tendo observado toda esta diversidade, comecei por pensar quais seriam as práticas diferenciadas que podia desenvolver na sala e, que ao mesmo tempo, interligasse com os conteúdos que ia lecionando.

Desta forma, através de uma aula de matemática que ia abordar a paraliidade, planei a organização da alteração da sala, (agrupando mesas) de modo a proporcionar a todas as crianças uma aprendizagem cooperada, ou seja, que aprendessem a trabalhar com uns com os outros, discutissem ideias, partilhassem aprendizagens, entre variadas coisas que lhes é proporcionado através do trabalho em grupo e a pares, o que evidencia uma organização mais inclusiva (Rodrigues, 2006; Cosme, 2018).

Tendo como base o **Índex para a Inclusão (2002)**, e por sua vez os indicadores das práticas inclusivas que segui durante a minha intervenção, desenvolvi estratégias que com base na minha reflexão, promovessem a inclusão no contexto educativo.

Organização da Sala

Atendendo à organização inicial da sala e à reflexão que fui produzindo, resolvi organizar a sala de outra forma, para criar dinâmicas de grupo entre crianças com diferentes saberes, de modo a auxiliarem-se uns aos outros, ou dar a oportunidade das crianças socializarem e trabalharem com outros colegas com que não estavam habituados a trabalhar. Desta forma, coloquei a turma organizada por grupos de 2, 3, 4 e 5 elementos, conseguindo ao fim de umas semanas, que ganhassem um grande sentido de entreaajuda e de partilha, algo que por vezes lhes falava, conseguindo também criar uma maior socialização entre turma (fig.2).



Figura 2 - Organização da sala após intervenção

A sala ficou organizada em pequenos grupos, tendo sido uma mais valia na aprendizagem cooperada e em outras tarefas realizadas em pequenos grupos. (Folque, 2018). Assim, as mesas foram dispostas de forma a favorecer o diálogo e a interação entre crianças do mesmo grupo, facilitando também o meu acesso às próprias mesas, de forma mais individual.

É muito importante que, haja flexibilidade no que diz respeito à organização. Este deve experienciar as diferentes disposições, pois o ambiente da sala é fundamental para as aprendizagens. De facto, a organização das mesas e cadeiras na sala influencia o modo como as crianças interagem umas com as outras. (Rodrigues, 2006; Cosme, 2018) Dessa forma, a disposição da sala de aula deve ser flexível e alterável, para experimentar outras modalidades de organização pensado sempre nas crianças.

(...) organizei a sala em grupos, ficando da seguinte forma: dois de 2 elementos, dois de 3 elementos, um de 4 elementos, dois de 5 elementos, (...) fazia todo o sentido estar a organizar a sala de modo a que as crianças que têm mais barreiras à aprendizagem, possam ser auxiliadas pelos colegas que têm maior facilidade em adquirir conhecimentos. (Caderno de formação, semana de 7 a 11 de outubro)

Ao guiar-me pelo indicador, **o ensino planeado à aprendizagem de todos os alunos** (Booth & Ainscow, 2002), considerei que, com toda esta alteração, consegui que a turma começasse a demonstrar mais vontade em entreajudar-se e por sua vez, a ultrapassar algumas barreiras, que existiam com as mesas todas viradas para o quadro. No planeamento tive como intuito minimizar as barreiras à aprendizagem e à participação de alunos com mais dificuldades, bem como fomentar a aprendizagem de todos os alunos, fazendo com que estes se sentissem mais à vontade para participar e partilhar ideias.

Desta forma, foi a partir desta alteração na sala que senti que era possível começar a realizar trabalhos em grupo e a poiar os vários grupos enquanto realizavam essas propostas. Percebi que a reorganização do espaço abriu possibilidades à prática diferenciada. Contudo, considero que podia ter envolvido o grupo nesta planificação, deixando-os participar na organização dos grupos, pois senti que eles ficaram um pouco aborrecidos comigo, quando chegaram à sala e viram a nova disposição. Apesar disso, acabou por correr bem, pois expliquei ao grupo qual era a minha intenção, ao qual eles

se mostraram interessados e motivados para as “novidades” da sala. Estar a iniciar a profissão, não é fácil, a reflexão que agora realizo, sugere que no futuro profissional devo ter mais atenção à participação dos alunos em todos os momentos do planeamento, mesmo que diga respeito à mudança na disposição das mesas na sala.

Ao longo dos dias, fui desenvolvendo várias atividades para que os alunos trabalhassem em grupos, a pares, individualmente, mas estando sempre as mesas naquela disposição. Ou seja, independentemente de as mesas estarem agrupadas, o meu objetivo era que as crianças conseguissem trabalhar conforme a estratégia que eu ou o próprio grupo escolhêssemos, consoante os conteúdos que fossem abordados.

Participação entre Pares

Ao ver que era um grupo que tinha dificuldades em se respeitar na sala, quando eram feitas questões, as crianças não colocavam o dedo no ar para responder, acabando por se criar uma grande confusão na sala e falarem todos ao mesmo. Esta situação, acabava por deixar as crianças que não tinham tanta espontaneidade e tanto à vontade, de parte e sem hipóteses de participar. Assim, ponderei esta situação e pensei em estratégias para que o grupo percebesse que todos devem ter a oportunidade de participar, então, expliquei que tínhamos uma missão muito importante a partir daquele dia. Essa missão era, cada vez que eu fizesse uma questão, os alunos que quisessem participar colocavam o dedo no ar e aguardavam que chamasse o seu nome para participar, caso não chamasse respeitavam a minha escolha e, ouviam com atenção a resposta do aluno que eu escolhesse.

Tentei dialogar com a turma dizendo “(...) que não podem sempre falar os mesmos, que temos de nos respeitar a todos dentro da sala, dando oportunidade a todos para falar, inclusive aos colegas mais envergonhados, aos que tenham mais dificuldades e até mesmo, aos que não demonstrem tanta vontade em participar (...) salientei sempre a importância de colocar o dedo no ar e que não valia apenas estar logo a responder, pois era eu que decidia quem ia responder à questão colocada. (Caderno de formação, semana de 14 a 18 de outubro)

Esta estratégia, na verdade não foi planejada previamente na minha intervenção, contudo, ao observar o grupo e o seu comportamento na sala, percebi que seria bastante importante realçar este aspeto, de modo a que o grupo começasse a funcionar de forma diferente. À medida que os dias iam passando, fui observando que o grupo estava a começar a respeitar-se mais entre si, deixando que todos participassem nas aulas. Tendo em conta um dos indicadores para promover práticas inclusivas, para que se consiga organizar a aprendizagem, é necessário “**criar condições para o respeito entre pares**” (Booth & Ainscow, 2002). Nesse sentido, a minha prática centrou-se em implicar os alunos na resolução das dificuldades que surgissem na sala de aula, ajudando-nos a todos mutuamente, e por sua vez, na elaboração de regras.

Com esta dinâmica, o grupo foi, dia após dia, demonstrando mais atenção aos colegas, sendo que perceberam que era importante numa sala de aula, e não só, haver respeito entre todos. Dentro da sala, perceberam que havia colegas que eram mais tímidos e não tinham tanta espontaneidade em responder, sendo que tinham de lhes dar oportunidade de falar, colocando o dedo no ar, sempre que quisessem falar. Desta forma, as aulas conseguiam-se desenrolar de um modo diferente, sendo que tentei sempre que todos participassem, promovendo os trabalhos de pequenos grupos, de grande grupo, a pares, entre outras estratégias que iam surgindo no momento.

Nas aulas, deve ser encorajada a participação de todos os alunos, havendo momentos em que se promove o diálogo entre os professores e os alunos, como também os alunos entre si. Desta forma, uma das minhas estratégias foi criar momentos em que as crianças apresentassem e discutissem as suas ideias e opiniões. Assim, planeei dividir a turma em 4 grupos, para que criassem uma dramatização sobre a obra que tínhamos lido e uma visita que tínhamos feito ao Moinho, consoante as personagens que lhes entreguei (fig.3).

(...) desta forma, entrego a cada aluno uma folha onde estão personagens com pequenos diálogos e explico o que iremos fazer. Começo por dividir a turma em 4 grupos de 5 elementos, atribuindo uma personagem a cada um (vão os quatro grupos fazer os mesmos diálogos, no entanto pretendo que todos tenham um resultado diferente). Posteriormente, peço para os grupos se organizarem e ensaiarem as suas personagens, para depois virem à frente mostrar a sua peça.

Para terminar a aula, debatemos em grupo as quatro peças que foram apresentadas. (Caderno de formação, semana de 28 a 31 de outubro)



Figura 3 - Grupo a apresentar a peça

Sendo que as aulas devem motivar o diálogo entre os professores e os alunos, bem como dos alunos entre si e, que os professores têm a responsabilidade da aprendizagem de todos os alunos nas aulas (Booth & Ainscow, 2002), considero que foi uma dinâmica que correu muito bem, pois consegui criar essa interação entre o grupo e entre mim e eles. Para as crianças que apresentam mais barreiras a desinibirem-se ou na participação, foi uma mais valia esta tarefa, uma vez que, naquele momento sentiram que podiam expressar-se mais à vontade, fazendo o que tinham combinado em grupo, e que resultou em peças excelentes.

Conforme o indicador, “**nas aulas é encorajada a participação de todos os alunos**” (Booth & Ainscow, 2002), esta tarefa promoveu a participação de todos, sendo que os alunos se integraram nela com muito interesse e dedicação. Desta forma, a minha reflexão baseou-se nesses aspetos, pois a minha intenção era criar momentos,

(...) em que todas as crianças participassem e que, de alguma forma, se pudessem desinibir por alguns momentos. (...) À medida que os grupos iam ensaiado, fui acompanhando os mesmos, questionando se precisavam de ajuda e observando como estavam a trabalhar em grupo. Após apresentarem os teatros, debatemos em grande grupo o resultado. O debate foi muito interessante, pois os grupos explicaram como escolheram as personagens e como se organizaram para ensaiar a peça. Todos chegaram à conclusão de que,

cada um tem a sua forma de pensar e ver as coisas, e que é importante trabalhar em grupo para perceberem que independentemente de cada um ter ideias distintas, não quer dizer que não seja possível juntar tudo e dar bons resultados, como aconteceu (...) (Caderno de formação, semana de 28 a 31 de outubro)

O ensino deve ser planeado atendendo à aprendizagem de todos os alunos (Booth & Ainscow, 2002), sendo que as aulas devem proporcionar oportunidades de trabalho a pares e em grupo, bem como atividades individuais e de turma; desenvolver várias atividades, como apresentações orais e discussão de ideias, escrever, resolver problemas, atividades práticas, etc. Assim,

(...) criei um momento de partilha de ideias, de modo a que as crianças criem o hábito de apresentar e discutir ideias, aceitando as ideias que vêm dos outros colegas. Pretendo promover este aspeto dentro da sala, pois é importante que as crianças aprendam de forma cooperada (Caderno de formação, semana de 28 a 31 de outubro)

A minha prática centrou-se muita na discussão e partilha de ideias, pois, é essencial que as crianças aceitem as opiniões de todos, sejam elas iguais ou diferentes umas das outras. Nesse sentido, outra tarefa que planeie, desenvolveu-se em grande grupo, sendo que era necessário estes organizarem-se e participarem de forma cooperada, como tínhamos vindo a trabalhar até ao momento.

(...) procurei explicar ao grupo o que pretendia, para que depois se conseguissem organizar entre todos e trabalhar em cooperação. Um docente deve promover aos alunos momentos de trabalho cooperado, de modo a que as crianças se apropriem do mesmo. (Caderno de formação, semana de 11 a 15 de novembro)

Através destas tarefas, consegui dar resposta à diversidade de aprendizagem que havia na sala, desenvolvendo as competências dos alunos e, colocando-os cada vez mais à vontade para se expressarem, através de um ambiente propício a tal. (Rodrigues, 2004; Candeias, 2009)

Trabalho em Grupo e a Pares

De acordo com os indicadores do instrumento “Índice para a Inclusão”, **“os alunos aprendem colaborando uns com os outros”** (Booth & Ainscow, 2002), tendo sido nesse sentido que planei e dinamizei trabalhos em grupo, a pares, bem como a discussão e partilha de ideias em grande grupo. Por exemplo, desenvolvi uma atividade sobre a obra “A Maior Flor do Mundo” de José Saramago, em que organizei a turma em pares para realizar uma das tarefas, e à medida que os grupos iam fazendo a tarefa, íamos partilhando e discutindo as ideias que cada grupo tinha para apresentar.

Dessa forma, as crianças aprendem a ajudar a ultrapassar as barreiras que existem em alguns alunos, a partilhar de boa vontade os seus conhecimentos e competências e também, a dividir tarefas e analisar em conjunto o que aprendem.

Ao longo da minha intervenção, fui arranando alternativas para conseguir chegar a todos os alunos de modo a que adquirissem conhecimentos, cada um a seu ritmo. Era importante que, o grupo respeitasse o ritmo de cada um dentro da sala, e para que as crianças percebessem isso, planei várias dinâmicas de grupo, a pares e individual. Algumas delas já apresentei anteriormente pois, considero que as minhas práticas se englobaram em todos os indicadores que referenciei e segui. Contudo, apresento outra tarefa que desenvolvi com o grupo, tendo sido organizado a pares, uma vez que havia crianças que precisavam de mais tempo para ler um texto, ou realizar uma tarefa, juntei-as com outras crianças e o restante grupo, de modo a que se ajudassem entre todos.

Organizar o grupo a pares nesta atividade, deveu-se ao facto de haver crianças que apresentam algumas dificuldades na aprendizagem e que precisam de mais tempo para realizar as tarefas. Assim, coloquei essas crianças com outras que demonstram uma maior facilidade na realização de tarefas e em participar, de modo a ajudarem-se mutuamente. Com esta dinâmica, consegui promover, mais uma vez, a entreaajuda, e ao mesmo tempo, proporcionar um momento em que as crianças que têm maiores capacidades ajudem aquelas que, de alguma forma, apresentam barreiras que devem ir sendo ultrapassadas, e nada melhor que ser entre o grupo. (Caderno de formação, semana de 25 a 29 de novembro)

O meu intuito, era desenvolver práticas para que todas as crianças aprendessem e que conseguissem adquirir as aprendizagens através de outras dinâmicas. Nesse sentido,

(...) para poder evitar dificuldades de aprendizagem, eu, como profissional, devo ser capaz de diversificar as minhas intervenções. Assim, coloquei essas crianças com outras que demonstram uma maior facilidade na realização de tarefas e em participar, de modo a ajudarem-se mutuamente. (Caderno de formação, semana de 2 a 6 de dezembro)

Ao trabalharem em cooperação, as crianças estão a aprender a aceitarem-se a todas, tendo cada uma as suas capacidades. Estas dinâmicas, centram-se exatamente nisso, pois as crianças nos momentos de interação, são o motor do desenvolvimento. Assim, é possível ver que todos aprendem e todos ensinam, não havendo essa diferença entre o aluno e o docente. (Niza, 1996)

O trabalho em grupo proporciona vários benefícios para as crianças, na medida em que permite que os alunos que não estão tão à vontade, ao socializarem com os restantes elementos, consigam se libertar e desinibir. No geral, aprendem também a aceitar e a respeitar a opinião dos colegas, enriquecendo o trabalho com as diversas perspetivas. Assim, aproveitando os talentos de cada um, pretendi que fosse estimulado o interesse pela pesquisa através dos trabalhos que propus ao longo da minha prática. Nesse sentido,

(...) o meu intuito é arranjar práticas para que todas as crianças aprendam, que consigam adquirir as aprendizagens através de outras dinâmicas. Desta forma, para poder evitar dificuldades de aprendizagem, eu, como profissional, devo ser capaz de diversificar as minhas intervenções. Assim, coloquei essas crianças com outras que demonstram uma maior facilidade na realização de tarefas e em participar, de modo a ajudarem-se mutuamente. (Caderno de formação, semana de 2 a 6 de dezembro)

É relevante destacar que, ao longo das semanas que estive com este grupo, fui recebendo um feedback muito positivo, pois as crianças demonstraram-se entusiasmadas e interessadas em dinamizar as minhas sugestões de tarefas. Uma vez

que, o trabalho em grupo e a pares não era uma dinâmica muito utilizada pelo docente, estas crianças acabaram por experienciar comigo, o que foi bom para estas e também, de alguma forma, para o docente. Digo isto, pelo facto de o docente ter observado esta prática, sendo visível a forma como as crianças interagiram entre elas e como tinham gosto em se ajudar umas às outras, considerando, sem dúvida, uma boa estratégia para continuar a utilizar na sala. Como prova disso, tenho algumas mensagens que o grupo me deixou nos últimos dias da minha intervenção.

(...) “Obrigada por estes meses que estiveste connosco Filipa, aprendemos muito contigo”, “Contigo aprendemos a trabalhar em grupo e a partilhar saberes entre todos”, “Ensinaste-nos a valorizar as outras pessoas”, “Vamos ter muitas saudades tuas e das tuas atividades”, “Contigo sabemos que temos de aguardar a vez para falar e respeitar os outros colegas”, “A Filipa ensinou a trabalhar em grupo e a respeitar as ideias de todos” (...) (Caderno de formação, semana de 16 a 17 de dezembro)

As vozes das crianças, deram-me feedback sobre o trabalho que realizei com elas. Apesar das alterações não terem sido tantas como desejaria, penso que consegui alterar algumas dinâmicas no processo de aprendizagem. A turma constituiu-se mais como grupo, e, durante a minha intervenção tiveram a oportunidade de trabalhar nas diferentes modalidades que fui referindo.

3.2. Contexto de Educação Pré-Escolar

A minha Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar, foi desenvolvida num Jardim de Infância da rede pública, pertencente a um Agrupamento de Escolas de Évora, situado num bairro na periferia da cidade de Évora. Este Agrupamento, é constituído por quatro jardins de infância, duas escolas básicas com jardim de infância e 1º ciclo, uma escola básica com 2º e 3º ciclo e uma escola secundária com 3º ciclo e ensino secundário. A escola, detém duas valências, ou seja, o jardim de infância e o 1º Ciclo, tendo capacidade para trezentos e vinte cinco crianças.

Esta instituição, é de um modo geral, potencializadora no trabalho com as famílias e a comunidade, ou seja, a escola procura sempre ter a participação das famílias e da comunidade em si em diversas atividades que são desenvolvidas durante o ano letivo. Pelo menos, os meses que lá desenvolvi a minha prática foi-me possível observar várias vezes a participação da família nas atividades escolares. O trabalho em equipa, é uma componente que caracteriza bastante a escola, uma vez que esta vive muito das partilhas entre as educadoras e os professores.

3.2.1. Caracterização do Grupo

O grupo era constituído por 20 crianças, mais precisamente 11 rapazes e 9 raparigas, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade. Dessas 20 crianças, 7 já frequentavam a sala e 13 entraram no ano letivo 2019/2020, sendo que a maioria das crianças que entraram, iam ingressar no próximo ano letivo para o 1º Ciclo, permanecendo praticamente todos na instituição. Uma criança tinha PEA e era apoiada pela equipa de Intervenção Precoce Nº2 APCE Évora em apoio educativo com a terapia da fala. Existiam ainda, duas crianças cuja autoestima necessitava de um acompanhamento especial.

Era um grupo heterogéneo, o que me possibilitou trabalhar constantemente em articulação com as crianças de diferentes idades “tendo em conta que a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 24). Este fator, é considerado como uma mais valia, pois “a existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo,

proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças.” (Silva, et. al, 2016, p.24)

Uma vez que o grupo era heterogêneo, os seus ritmos de aprendizagem e desenvolvimento eram respeitados, sendo necessário desenvolver práticas de diferenciação pedagógica, ou seja, era importante preparar atividades adequadas às barreiras das crianças, de modo a todas as crianças do grupo, caso queiram, possam colaborar e participar. No geral, era um grupo de crianças autônomas, muito interessadas e participativas nas dinâmicas. Era bastante ativo e procurava adquirir conhecimentos relacionados com todas as áreas e domínios.

Era um grupo atencioso e cuidadoso com os outros, em todos os aspetos. Tinham interesse e curiosidade em saber mais sobre questões relacionadas com as ciências; tinham consciência e domínio do corpo, conseguindo realizar movimentos que implicavam deslocamentos e equilíbrios, no geral; demonstravam prazer em atividades de jogo simbólico e teatro: mostravam muito interesse e encontravam-se sempre motivadas para trabalhos de expressão plástica; demonstravam muito interesse por ouvir, cantar e dançar músicas. De um modo geral, tinham uma grande tendência para a escrita; era visível que tinham gosto em reproduzir palavras a partir de pequenos textos realizados em sala e a partir da caixa de palavras. Em suma, era um grupo que se envolvia bastante em todas as atividades que eram propostas, quer por mim ou por outras crianças. Quando estas se propunham a desenvolver determinadas atividades, levavam-nas até ao fim, mostrando persistência e dedicação, acabando sempre por concluí-las na maioria das vezes.

3.2.2. Fundamentos da Ação Educativa

De acordo com o Plano Curricular da Sala (2019/2020), foi possível perceber a visão de educação de infância da educadora e os seus objetivos pedagógicos:

- Fornecer às crianças atividades baseadas na experiência e que auxiliem a aprendizagem do currículo;
- Encorajar e desenvolver a aprendizagem cooperativa;
- Desenvolver a responsabilidade social das crianças através da estrutura da sala e de regras negociadas;
- Promover o sucesso educativo, garantindo diferentes ritmos de aprendizagem;

- Promover valores de cidadania ativa e participativa;
- Fomentar o trabalho colaborativo e articulado, incentivando a partilha de práticas, experiências e sabores;
- Promover a inclusão e o respeito pela diferença;

Tendo em conta os Fundamentos e Princípios Educativos das OCEPE (Silva et al. 2016), a minha ação educativa foi centrada no/a:

- Desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança;
- Reconhecimento da criança como sujeito a agente do processo educativo;
- Exigência de resposta a todas as crianças;
- Construção articulada do saber.

Toda a educação de infância tem fundamentos comuns que devem ser orientados pelos mesmos princípios educativos. Desta forma, como já referi anteriormente na fundamentação tórica, estes fundamentos são articulados com uma determinada perspetiva de como de desenvolve e aprende uma criança.

No fundo, toda a minha prática foi orientada nestes fundamentos, tendo sempre como enfoque, responder aos interesses e necessidades das crianças, promover a autonomia, respeitar ritmos de aprendizagem e desenvolvimento e promover atividades para o desenvolvimento integral da criança. E com base nos fundamentos e princípios das OCEPE, considero que a minha prática foi ao encontro do que é expresso. Tendo em conta que, as necessidades, interesses e capacidades próprias de cada criança foram tidas em consideração e por sua vez, valorizadas, proporcionei-lhe uma educação de qualidade, como também em todos os momentos escutei as crianças em grupo e individualmente, de modo a compreendê-las e a ouvir as suas opiniões. Proporcionei ao grupo vários momentos para brincar, pois é um meio onde se criam bastantes interações entre as crianças, como também com o/a educador/a, em que vão desenvolvendo as competências sociais e o domínio da expressão oral. Neste sentido, a aprendizagem foi organizada de forma a integrar todas as crianças.

O facto de estarem em contantes descobertas, expressarem-se com à vontade, entreajudarem-se, resolverem dilemas que surjam e serem criativos, estão a desenvolver o gosto pelo aprender, ou seja, as crianças estão constantemente a “aprender a aprender”. (Silva et al. 2016)

3.2.3. Organização do espaço e dos materiais

Segundo Silva et al. (2016), “A organização do espaço da sala é a expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo” (p.26). Deste modo, a disposição da mesma, não é sempre igual, pois “a reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços, permite que a sua organização vá sendo modificada (...) para evitar espaço estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças.” (Silva, et. al, 2016, p.26).

Assim, considero essencial o facto dos materiais e das áreas estarem acessíveis a todas as crianças, permitindo que estas usufruam dos mesmos autonomamente e que contribuam para as aprendizagens e desenvolvimento das crianças.

A sala onde desenvolvi a minha PES caracterizava-se pelo seu espaço amplo e bastante iluminado. Inicialmente, estava dividida em dez áreas: Área da Escrita, Área de Biblioteca, Área do Computador, Área do Quadrado, Área das Construções, Área dos Jogos de Mesa, Área da Casinha, Garagem, Área da Pintura e Área das Ciências. Para além destas, criou-se a Área da Merceria e a Área do Castelo (projeto desenvolvido pelas crianças). (fig.4)



Figura 4 - Áreas da Sala

Quanto aos materiais presentes na sala, alguns destes correspondiam a materiais reais, como os livros, o computador, um globo, entre outras coisas. Todos estes materiais, permitiam que as crianças tivessem uma aprendizagem rica, e baseada na exploração de materiais variados. As paredes da sala encontravam-se decoradas com trabalhos e registos realizados pelo grupo, tornando-se um espelho das vivências e atividades desenvolvidas no ambiente. Para além disso, é também um processo de aprendizagem de cada criança no espaço, tornando-se evidente a evolução de cada uma ao longo do tempo.

Com o aparecimento da Pandemia, foi necessário fazer algumas alterações na sala. Desta forma, foram retirados todos os trabalhos das crianças que estavam afixados nos corredores e na sala, todos os brinquedos e jogos que não fossem laváveis, como também materiais que não fossem utilizados diariamente. Com a retirada de alguns móveis, acabou por sair a área da biblioteca, uma vez que, em qualquer objeto que as crianças mexessem, este teria de ser desinfetado e os livros iam acabar por se desgastar com o desinfetante.

Assim, em relação à biblioteca os livros estavam guardados na dispensa e só eu ou a educadora, com as mãos devidamente desinfetadas, é que mexíamos nos mesmos para contar histórias, sendo que, de seguida iriam ficar de quarentena uns dias. Foi retirada a área do médico, passando a ser nesse local a garagem (também reduzida em questões de brinquedos), a área da mercearia ficou um pouco mais “despida”, no que toca à sua decoração e materiais e a área da casinha ficou só com objetos que fossem de fácil limpeza. (fig.5)



Figura 5 - Áreas após o aparecimento da Pandemia

Foram também retiradas mesas e cadeiras, visto que só íamos ter metade das crianças, de forma a que fosse possível cumprir o distanciamento social que tinha sido decretado nos jardins de infância. O facto de estar a retirar elementos, que para mim fazem todo o sentido estarem presentes numa sala, custou-me muito, pois sem os trabalhos das crianças expostos e sem uma vasta variedade de materiais e brinquedos que todos os dias as crianças têm oportunidade de explorar, não é fácil encarar e trabalhar com os poucos recursos que nos foram disponibilizados. Todavia, acima de tudo estava o bem-estar das crianças e os seus interesses e necessidades, sendo que foi nisso que me foquei para continuar a minha prática.

3.2.4. Organização do tempo

A organização do tempo é detentora de uma distribuição flexível, no entanto existem momentos que se repartem ao longo do dia e da semana. Desta forma, este é composto pelas rotinas, nas quais as crianças estão preparadas, tendo conhecimento do que vai acontecer (Silva, et al., 2016, p.27).

“As rotinas, tendo embora uma organização bem definida, devem ser flexíveis para dar respostas às necessidades do grupo e de cada criança, de acordo com os fatores contextuais da vida diária” (Folque, 2018, p.59). Mesmo existindo uma planificação semanal na Educação Pré-Escolar, esta tem de ser flexível, por isso é necessária a realização de uma planificação diária, uma vez que cada momento tem uma intencionalidade educativa.

A organização do tempo, é essencial para uma criança, pois as rotinas são o seu apoio, transmitindo-lhe assim uma segurança e conforto. Quanto ao adulto, as rotinas permitem-lhe realizar uma gestão do tempo, realçando o facto das crianças se sentirem bem em ter o controlo sobre o tempo, ou seja, mesmo sem conseguirem ver as horas corretamente, estas gostavam de ter relógios por perto, estando muitas vezes a dizer, por exemplo “o ponteiro grande já está no número 12, é para irmos almoçar”.

Conforme (Silva et al, 2016, p.27), o tempo é da educadora e das crianças, e estas realizam atividades em pequeno e em grande grupo, individualmente ou a pares. Por isso, esse tempo tem de integrar ritmos e atividades diferentes, e tem de permitir a partilha de aprendizagens. A possibilidade de realização de atividades em pequeno ou grande grupo, individualmente ou a pares, permite que haja da minha parte, uma boa gestão e organização do grupo. Assim, há um desenvolvimento da autonomia, da consciência de si como aprendiz e também da sua independência, pois a criança consegue brincar ou realizar alguma atividade sozinha, sem o auxílio da educadora.

Com a Pandemia, a questão da organização do tempo também sofreu algumas alterações. Enquanto estivemos em confinamento, as rotinas também se alteraram. A rotina que as crianças tinham enquanto estavam na sala passou a ser diferente quando ficaram em casa. Eu, em cooperação com a educadora continuei a acompanhar o grupo através da plataforma Classroom, enviando planificações quinzenais, no entanto nem todas as crianças faziam as propostas conforme as horas que estavam na planificação, pois tornou-se complicado com os pais que estavam a fazer teletrabalho acompanhar as crianças nesse sentido. Assim, considero que os tempos mudaram e as crianças

acabaram por perder as suas rotinas diárias, que por sua vez são muito importantes no dia a dia de qualquer criança. Durante este tempo estive muito limitada no tipo de propostas, pois tive de me enquadrar nas decisões do agrupamento. No entanto, tive a oportunidade de partilhar com o grupo algumas propostas na plataforma Classroom, bem como, jogos de Expressão Motora, Leitura de histórias feita por mim e desenhos sobre a profissão da mãe ou do pai. Esta última proposta, surgiu durante uma sessão ZOOM, onde solicitei que me dessem sugestões de temas que queriam abordar, tendo elaborado um PowerPoint sobre as diversas profissões que existem. Importa realçar que, todas estas propostas foram realizadas em vídeo, de modo a conseguir chegar mais perto das crianças. A plataforma que era utilizada para o grupo, não permitia diferenciar as propostas. Assim, não foi possível realizar diferenciação pedagógica neste período de confinamento.

Tal situação acabou por se refletir quando regressámos à sala no dia 1 de junho, pois as crianças vinham sem rotinas, e mostrando uma enorme necessidade de brincarem entre todos. Então, na primeira semana, a minha intenção foi planificar brincadeiras nos diferentes espaços da sala e reorganizar a rotina. Neste regresso, o espaço da sala estava muito diferente e muitos dos materiais tinham sido retirados da sala. Nem a educadora participou nessa nova organização. Progressivamente fui retomando a rotina que tínhamos antes desta situação acontecer, de modo a que o grupo voltasse a adaptar-se às mesmas.

3.2.5. O processo de Intervenção

Quando reiniciei a minha prática, tudo indicava que esta iria ser contínua, o que me iria permitir visualizar resultados perante este meu objetivo, no entanto, devido à pausa que houve causada pela Covid-19, não foi possível desenvolver tudo o que pretendia. Nessa altura, optei por utilizar o trabalho de projeto como motor do trabalho em cooperação entre crianças, intencionalizando momentos de apoio individual à criança com perturbações do espectro do autismo.

Desta forma, fui procurando perceber que propostas poderia realizar, no sentido de promover aprendizagens diferenciadas e de qualidade, tendo em conta que nos encontrávamos em situação pandémica. Portanto, fui olhando aos interesses e necessidade das crianças e planificando, tendo em mente a heterogeneidade do grupo e uma gestão flexível do currículo. Ao planear, tentei sempre promover todas as áreas, de modo a que estas percebessem que todas as áreas são fundamentais para o seu desenvolvimento.

Contudo, consegui desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas que se apropriassem do grupo em geral e da criança que tinha Perturbação do espectro do Autismo. Assim, uma das minhas primeiras práticas foi ao encontro do facto de a criança não conseguir estar no mesmo local muito tempo, não conseguindo focar-se em algo que estivessemos a fazer.

Práticas Pedagógicas Diferenciadas direcionadas a criança com PEA

Planei contar uma história ao grupo, onde comecei por mostrar a capa às crianças e em conjunto falámos um pouco acerca da mesma, questionando o que viam na capa, etc. Com o (A), criança com PEA, uma vez que não conseguia estar no tapete muito tempo, sugeri-lhe que me ajudasse a contar a história aos amigos.

Antes de iniciar a história (...) propus ao (A) que chegasse junto de mim e que me ajudasse a ler a história, contudo, a criança não demonstrou vontade em fazê-lo. Dessa forma, à medida que ia contando a história ao grupo, ia realçando as ilustrações de modo a captar a atenção da criança. Através dessa dinâmica

consegui que o (A) estivesse integrado naquele momento, aplicando uma prática pedagógica diferenciada. (Caderno de formação, semana de 9 a 13 de março)

Dinamizei também, uma sessão de Expressão Físico-Motora no pavilhão em que as crianças foram divididas em pequenos grupos, de forma a passarem pelas estações todas. Fui acompanhando as crianças, com a educadora cooperante e a auxiliar, sendo que cada uma estava numa estação, com o intuito de auxiliar as crianças que tivessem alguma dificuldade. As estações centravam-se na área da matemática, desta forma, adaptei as estações para que a criança com PEA e mais duas/três que não tinham tanta destreza para este tipo de atividades, de modo a que estas conseguissem realizá-las, independentemente das suas capacidades. (fig.6)

O (A), criança com PEA, ficou num grupo, no entanto os jogos foram adaptados às dificuldades que o mesmo apresenta. Este conseguiu estar integrado durante a atividade, sendo que participou tanto num jogo como no outro, mostrando uma alegria contagiante ao mesmo tempo que praticava os jogos. O facto destas crianças se sentirem integradas e sentirem que estão a conseguir realizar as atividades é uma mais valia para as mesmas, pois dá-lhes força para acreditarem nelas próprias. Sem dúvida, que a ajuda e o apoio que o restante grupo lhe dá, em todas as atividades que ocorrem, também é um ponto forte para que a criança se sinta bem no grupo. (Caderno de formação, semana de 9 a 13 de março)



Figura 6 - Atividade no Pavilhão

Desenvolvi, em várias ocasiões, momentos individuais com o (A), pois era uma criança que gostava muito de estar no seu canto, mais concretamente na área da garagem. Assim, procurei várias vezes ir ao encontro dele, de modo a dialogar com o mesmo, questionando o que estava a fazer e, por vezes, incentivando-o a ir para junto dos colegas fazer outras atividades. Isto, porque é essencial que qualquer criança tenha momentos de interações com outras crianças, deste modo, procurei com o (A) que ele interagisse mais com o grupo e participasse nas atividades. Contudo, respeitei sempre os seus interesses e necessidades, deixando-o na liberdade de escolher o que preferia fazer naquele momento.

Nestes momentos em que as crianças se dividiam pelas atividades que eu proponha, o (A) ia sempre para a área da garagem. Desta vez, aconteceu o mesmo, então dediquei-me à criança durante 10/15 min. Nesse tempo questionei-lhe o que estava a fazer, brinquei com ele, sugeri algumas ideias para fazermos naquela área. Através destes momentos, consigo que a criança vá desenvolvendo a sua fala, pois as interações são essenciais nesse processo.

(Caderno de formação, semana de 8 a 12 de junho)

Sendo que a criança procura sempre a mesma área e não outra, ou alguma atividade que eu proponha. Neste momento, fui até ao encontro do (A) dizendo-lhe que o (F) estava a pedir a sua ajuda para escolher as cores para pintar no painel do projeto. Consegui que este ficasse interessado em participar no painel do projeto, tendo ido para junto do (F), este que o ajudou a pintar à medida que o (A) ia escolhendo as cores. (Caderno de formação, semana de 15 a 19 de junho)

Nesta perspetiva, foi importante estar preparada, tendo sempre mais que uma opção, de modo a que faça alterações no planeamento. Só desta forma, é que é possível dar resposta a todas as necessidades das crianças, dando apoio nas suas aprendizagens e progressos. (Silva, et. al, 2016)

Trabalho por Projeto

O projeto “Todos em Segurança”, foi desencadeado do jogo que as crianças receberam no Dia da Criança, que por sua vez foi o dia do regresso ao jardim de infância após o confinamento. A partir daí algumas das crianças ficaram com curiosidade para saber mais acerca das regras de trânsito, visto não terem conhecimento de alguns dos sinais que existem no jogo (fig.7). As crianças demonstraram este interesse junto de mim no exterior, local onde estava o jogo. Já na sala, em grande grupo, voltaram a enunciar tal interesse, demonstrando vontade de fazer um projeto sobre regras e sinais de trânsito.



Figura 7 - Jogo do exterior

Desta forma, decidimos, em conjunto que devíamos começar a pesquisar sobre as regras de trânsito e quais os sinais que existem, uma vez que para termos segurança na estrada é necessário cumprir as regras de trânsito e saber os sinais. É importante referenciar que o projeto, apesar do tempo ter sido um pouco limitado, seguiu as quatro fases que Vasconcelos (2011) refere, sendo que este consistiu num projeto de investigação-produção, pois foi necessário haver primeiro uma investigação e só depois a sua produção.

Na primeira fase, definiu-se o problema, em que se realizou uma primeira conversa em grupo, de modo a perceber o que é que as crianças já sabiam acerca da prevenção rodoviária e quais eram as crianças que queriam participar no projeto. Assim, foi um momento onde o grupo partilhou os seus saberes sobre o tema, organizámos o pensamento, registando as questões: “O que sabemos?”; “O que queremos saber?”; “Como vamos fazer”; “O que fizemos?” (Vasconcelos, 2011) e também, iniciámos a elaboração do painel do projeto (fig.8 e 9). Importa referir que, todo o grupo esteve envolvido neste projeto, tendo sido discutido sempre em grande grupo, realizando algumas atividades relacionadas, em pequeno e grande grupo.



Figura 9 - Crianças a desenharem o painel



Figura 8 - Crianças a colarem as questões do projeto

Já na fase de planificar e desenvolver o trabalho, realizámos em conjunto, a previsão dos possíveis desenvolvimentos do projeto em função de metas específicas (Vasconcelos, 2011). Ainda antes de começarmos a planificar, levei uma música para as crianças ouvirem, de modo a servir de fio condutor para iniciar o projeto. Após ouvirmos a música algumas vezes, organizámos a informação/conhecimentos que estes já tinham acerca do tema. Começámos por colocar o que já sabiam, informação esta que já tinha vindo a ser partilhada na primeira fase, no placar da questão “O que já sabemos?”, tendo estes dito: “na passadeira temos que andar com muito cuidado e olhar para os dois lados” (L); “as crianças têm de usar cadeira e cinto, os adultos é só o cinto” (R); “é para conduzir com cuidado para não haver acidentes” (G); o semáforo têm 3 cores, o vermelho é para parar, o amarelo é para ter cuidado e o verde para avançar” (F) (fig.10).

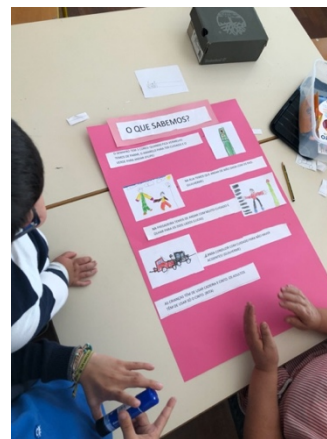


Figura 10 - Cartolina onde consta o que as crianças já sabem

Posteriormente, questionei as crianças em relação ao que estas queriam saber sobre a temática, ao qual obtive as seguintes respostas: “como é a carta de condução?” (G); “onde se tira a carta de condução?” (S); “as regras são iguais no céu e na estrada?” (M); “como se chamam as pessoas que conduzem os aviões?” (F); “as regras de trânsito são iguais em todos os países?” (J); “sinais de trânsito” (T).

Finalizadas as perguntas acerca do que queriam saber, perguntei-lhes ainda como é que íamos fazer para conseguirmos responder a todas as questões, sendo que o grupo falou da pesquisa na internet, nas histórias, canções e visitas ao exterior (situação que à partida estava excluída devido à Covid-19).

É muito mais interessante e estimulante para um/a educador/a ir ao encontro das necessidades das crianças, procurando saber o que elas querem e necessitam de saber. Por isso, é muito importante sabermos quais as aprendizagens que estas já possuem, o que lhes interessa saber para assim podermos ajudá-las a construir o seu próprio conhecimento.

Já na fase da execução, as crianças partiram para o processo de pesquisa através de experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber: organizaram, selecionaram e registaram a informação. (Vasconcelos, 2011) Todo este procedimento acima referido, serviu de orientação para desenvolvermos o nosso projeto, sendo que existiu uma aprendizagem processual através de todas as dinâmicas que foram realizadas. O ponto da situação do projeto, era realizado regularmente com o grupo, de modo a ter noção do que já tínhamos feito e o que ainda iríamos fazer.

As atividades que foram desenvolvidas dentro do projeto foram sempre, de acordo com as necessidades e interesses do grupo, tendo sido estas na maioria sugeridas pelas crianças e algumas por mim. A construção dos carros, surgiu devido ao (A), criança com PEA, demonstrar um grande interesse em brincar com caixas de cartão, então decidimos enquanto grupo fazer carros em caixas de cartão para pudermos brincar no exterior com o jogo dos sinais (fig.11 e 12).



Figura 12 - (A) a desenhar um carro



Figura 11 - Grupo de crianças a pintarem um carro

Sendo um grupo que gostava muito de histórias, as três semanas em que desenvolvemos o projeto, levei uma história em cada semana que se relacionasse com o tema, para que estes se cativassem e mantivéssemos o momento do conto. Assim, as histórias foram, “Porque é que os animais não conduzem?”; “Papá, diz-me porque não andam as zebras de patins!”; “Mimi e Rogério – À boleia da vassoura”.

Confeccionámos ainda, um salame em forma do sinal de trânsito STOP (sugestão dada pelas crianças), onde comecei por mostrar a receita do salame, dizendo as quantidades necessárias para a sua confeção. De seguida, distribui as bolachas para as crianças partirem e depois questionei quem queria partir os ovos, misturar o chocolate, o açúcar e os restantes ingredientes, de modo a que todas as crianças tivessem oportunidade de participar na confeção do doce (fig.13). Após misturarmos tudo, todas as crianças puderam envolver os ingredientes com a colher, de forma a deixar tudo envolvido para depois moldar o salame em forma do sinal escolhido (fig.14).



Figura 13 - Crianças a partirem as bolachas



Figura 14 - Salame em sinal de STOP

Com o (A) sugeri que ele mexesse nas bolachas partidas, na margarina, no açúcar, e que por sua vez, cheirasse esses alimentos, de modo a participar na atividade e perceber as diferentes texturas e cheiros dos alimentos. Ao observar o que estávamos a fazer e também, à sua maneira, a participar, ele percebeu o que estávamos a fazer, dizendo a palavra “salame”. Considero que ter permitido à criança que mexesse e cheirasse os alimentos que estávamos a utilizar, permitiu-lhe reconhecer o cheiro/sabor de alguma coisa que ele conhecia. É através deste tipo de dinâmicas que conseguimos que todas as crianças

participem nas atividades, mesmo apresentado algumas barreiras. (Caderno de formação, semana de 15 a 19 de junho) (fig.15)



Figura 15 - (A) a envolver o salame

Outra atividade que ocorreu durante o projeto foi a pesquisa na internet, sendo que esta foi realizada em pequeno grupo. Três meninos escolheram fazer a pesquisa e com as questões que o grupo tinha feito sobre o que queriam saber, estes foram pesquisar como era a carta de condução e onde se tirava a mesma (fig.16). Assim, tiraram uma imagem de um carro de uma escola de condução para indicar que se aprende a conduzir no mesmo e retiraram ainda, uma imagem da carta de condução. Após a pesquisa, esta foi apresentada ao grupo para posteriormente cada um fazer a sua carta de condução, tendo sido outra atividade dinamizada acerca do projeto.

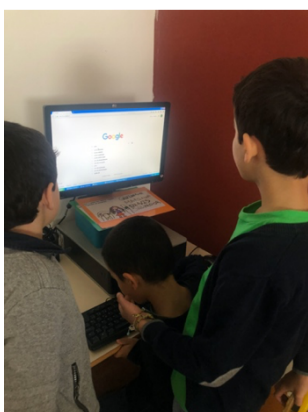


Figura 17 - Grupo de crianças a fazer pesquisa no computador



Figura 16 - Crianças a fazerem a carta de condução

É importante que se promova o diálogo em grande grupo na sala. Nesse sentido, criei um momento de partilha, em que o grupo que escolheu fazer a pesquisa, partilhou com gosto o que tinha pesquisado e a informação que conseguiu encontrar para ajudar no projeto. Foi um momento que houve bastante diálogo entre pares, onde houve crianças a dizer informações que já sabiam e outras a fazerem questões ao grupo para saber se estes tinham encontrado a resposta para a sua dúvida. Todas estas interações entre grupo/ pares é uma mais valia, não só a nível pessoal de cada criança, mas também a nível do desenvolvimento da expressão oral. (Caderno de formação, semana 15 a 19 de junho)

Mesmo com a Pandemia, consegui planear e realizar uma saída fora da escola. Nesse dia, ainda na sala, dialoguei com o grupo sobre a visita que íamos fazer, perguntando-lhes o que achavam que íamos ver, o que lhes interessava ver, e todas as respostas foram ao encontro do projeto que estávamos a desenvolver, como por exemplo “Quero ver os sinais de trânsito”, “Vamos cumprir as regras de trânsito que aprendemos”, “Vamos tirar fotografias aos sinais para o nosso painel?”, o que foi muito bom, pois era visível que o grupo estava interessado e dedicado no mesmo! Assim, guardámos um bloco de notas e o meu telemóvel para as fotografias.

Já na rua (...) as crianças repararam no sinal de parque para pessoas deficientes, e quiseram logo que eu tirasse uma fotografia ao mesmo, até o (F) disse, “Filipa, este sinal é muito importante e deve estar no nosso painel”. Fomos andando e até à junta de freguesia, no caminho encontrámos muitos sinais que o grupo quis registar, inclusive o (T) pediu para eu tirar uma fotografia a um carro mal-estacionado, pois não estava a cumprir as regras de trânsito. Quiseram ainda, tirar fotografias ao sinal de deitar o cocó dos animais no lixo, aos semáforos, a um sinal de velocidade 30, ao sinal da passadeira, ao STOP, à ecopista, ao sinal de paragem de autocarro e também ao sinal que avisa que há uma escola por perto. (Caderno de formação, semana 15 a 19 de junho) (fig.18 e 19)



Figura 18 - Carro mal-estacionado



Figura 19 -Sinal a informar que está uma escola por perto

Com o (A) planeei perceber quais são as suas reações ao estarmos no exterior, quais as suas brincadeiras fora da sala, visto que dentro da mesma este se encontra regularmente na área da garagem.

Ao sair da instituição, levei o (A) junto a mim de modo a escutar quais eram as suas reações ao exterior, quais eram as observações que ele fazia durante o nosso percurso. À medida que os colegas iam reconhecendo e identificando os sinais, este espontaneamente ia dizendo as cores dos mesmos e repetia o nome que ouvia os amigos a dizer. (Caderno de formação, semana 15 a 19 de junho)

Através da saída, as crianças tiveram as ferramentas para responder às perguntas que tinham sido feitas anteriormente na sala.

O grupo sugeriu a realização do registo da saída, colocar as fotografias que tirámos na nossa caminhada no painel que estávamos a contruir ao longo do projeto. Deste modo, colocámos as mesas todas juntas e o painel em cima das mesmas e, em pequenos grupos as crianças começaram a fazer o registo, colando as fotografias e a pintar as ruas por onde passámos (fig.20). A sugestão das crianças foi bastante interessante, pois na maior parte das vezes o registo da saída é feito através de um desenho que cada um faz, todavia, neste caso as crianças partilharam ideias enquanto viram as fotografias que tirámos e em conjunto, elaboraram o resto do painel, que resultou num excelente trabalho feito pelos mesmos (fig.21).



Figura 21 - Crianças a construírem o painel do projeto

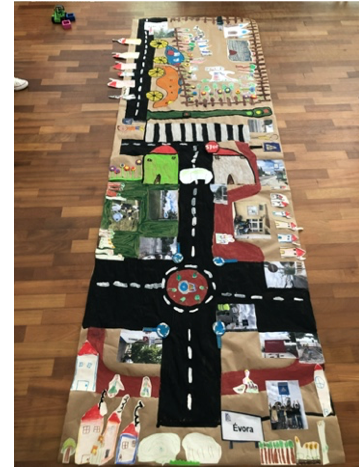


Figura 20 - Painel Terminado com o registo da saída

Foram ainda realizadas experiências, como por exemplo a experiência “diferentes inclinações”, onde as crianças puderam ver que a inclinação da estrada faz diferença na velocidade que o carro ganha. Estas verificaram isso, através de cartões com diferentes inclinações e com objetos a serem colocados na parte superior e serem largados ao mesmo tempo, conseguindo assim observar que se a inclinação fosse maior o objeto chegava mais rápido. (fig.22)



Figura 22 - Experiência "Diferentes Inclinações"

(...) cada criança construiu o seu plano (com cartão) e, quando todos já tinham o seu plano, começamos a experimentar colocar os carros no inicio do plano e largar, para ver o que acontecia. Foram comparando uns com os outros, chegando à conclusão que quanto mais inclinado é o plano, maior é a distância que o carro percorre. (Caderno de formação, semana 15 a 19 de junho)

Dinamizámos alguns jogos, como o “Jogo da Glória” e o jogo “Que sinal é este?”, que serviram como consolidação de conhecimentos, pois as crianças tinham de responder a perguntas relacionadas com o projeto ou adivinhar que sinais eram, através das pistas dadas pelos colegas. No jogo da glória dividi o grupo, em dois grupos de quatro crianças, sendo que eu fiquei no polivalente com um grupo e a educadora ficou com o outro grupo na sala. Antes de iniciar o jogo, expliquei às crianças quais eram as regras e que as perguntas eram sobre o nosso projeto, passando por exemplificar como se fazia o jogo.

No primeiro grupo, aconteceu-me uma situação muito curiosa, pois fiz a questão “O que é que temos de usar quando andamos de bicicleta?” e o (L) respondeu-me “os travões”, o que não deixa de estar correto, no entanto percebi que a pergunta não foi feita da melhor forma, pois a resposta que era pretendida, era “o capacete, as joelheiras e as cotoveleiras”. Desta forma, reformulei a questão para que a criança compreendesse e a mesma, conseguiu responder o que era pretendido. (Caderno de formação, semana 15 a 19 de junho) (fig.23)



Figura 23- Os dois grupos no "Jogo da Glória"

Para o (A), participar no jogo com os seus colegas, adaptei o mesmo às suas capacidades, pois é importante que todas as crianças, independente das suas barreiras, sejam integradas nas atividades e no grupo em geral. Nunca deixar que estas crianças fiquem sozinhas e limitadas a algumas atividades, é sem dúvida um princípio que qualquer educador/a e/ou professor/a deve seguir, fazendo com que todas as crianças se sintam incluídas e não excluídas por terem capacidades distintas. (fig.24)

Deste modo, (...) em vez de fazer as perguntas do projeto, o menino lançou o dado na sua vez e eu questionei-lhe o número de bolas que estava no lado que tinha ficado para cima, e da outra vez, qual era as cores que estavam no dado,

por exemplo, aponte para as bolas e perguntei “Que cor é esta?”, ao qual a criança conseguiu responder corretamente as cores, noutra jogada solicitei-lhe que contasse as casas até a um determinado quadrado, indicando-lhe que tinha de ir para esse. (Caderno de formação, semana 15 a 19 de junho)



Figura 24 - Momento com o (A)

Após terminarmos o placar do projeto, surgiu às crianças a ideia de fazer uma peça de teatro com os carros que tinham construído e com o painel a fazer de cenário. (fig. 25) Comecei por pedir que escolhessem dois meninos/as para escrever a história, outro grupo para fazer os acessórios e uma passadeira para o cenário. (fig.26) Com o meu auxílio e da educadora, fizemos os ensaios e apresentámos às auxiliares na nossa sala. Resultou num trabalho excelente, pois o grupo dedicou-se ao projeto e a todas as atividades que foram desenvolvidas dentro do mesmo.



Figura 26 - Painel do projeto



Figura 25 - Passadeira para a peça de teatro

Na última fase, em que se faz a divulgação do projeto, conseguimos com a autorização do Diretor, apresentar o nosso teatro às duas salas no dia da festa de final de ano, ao

qual o grupo ficou muito contente, pois a situação em que estávamos não nos era possível realizar a socialização do projeto como seria normal acontecer. Contudo, já tínhamos combinado uma alternativa, que era oferecer um carro de cartão feito pelo grupo, às outras duas salas. Assim, fomos na mesma entregar os carros as outras salas, sendo que tivemos de manter a distância dos outros meninos, deixando o carro à porta para a educadora posteriormente o recolher.

(...) A (R), entregou à sala vermelha, deixando a seguinte mensagem: “Olá amigos, estamos aqui para vos oferecer um carro que nós fizemos no nosso projeto “Todos em Segurança”, espero que brinquem muito com ele”; já o (F), entregou à sala azul e disse: “Trazemos aqui um carro para vos oferecer, fizemos no nosso projeto “Todos em Segurança”, espero que gostem amigos”. (Caderno de formação, semana 22 a 26 de junho)

No dia em que entregámos o carro, fizemos um vídeo a cantar a música que aprendemos no decorrer do projeto, para os amigos que estavam em casa com os pais. Colocámo-nos junto ao painel, de modo a que os colegas pudessem observar o mesmo e ouvir a nossa canção. (fig.27)



Figura 27 - Grupo a cantar a música do projeto

Como não pude tirar fotografias no dia em que apresentámos o projeto às outras duas salas, deixo um registo fotográfico do vídeo que fizemos no ensaio geral, na sala, que também partilhámos com os amigos que estavam em casa. (fig.28).



Figura 28 - Ensaio geral da peça de teatro

Este projeto, apesar de ter sido desenvolvido num curto espaço de tempo devido aos meses que estivemos em confinamento, foi desenvolvido através de atividades articuladas, abrangendo várias as áreas de conteúdo. Com base nos interesses e necessidades que o grupo foi demonstrando, foi possível desenvolver este projeto através de várias dinâmicas e práticas diferenciadas, atendendo às capacidades diversas de cada criança. Foi um projeto que tinha alguns desafios, onde era necessário refletir sobre outras e diferentes práticas de cidadania ativa, em que o grupo tivesse consciência do mundo “lá fora”, mais concretamente das práticas rodoviárias. Em grupo, conseguimos dar resposta a todas as questões e concretizar todas as ideias que surgiram ao longo do projeto, o que é muito positivo, pois com a situação em que nos encontrávamos, tínhamos diversas limitações. Contudo, não baixámos os braços e lutámos pelo desenvolvimento do projeto, fazendo com que tudo fosse possível.

Considerações Finais

Ao estar a terminar esta etapa do meu percurso académico e, prestes a formar-me como educadora e professora, sinto um misto de emoções, sentido de alguma forma saudade de todo o percurso e experiências que tive oportunidade de disfrutar nestes últimos cinco anos. O balanço deste percurso, como também da minha prática nos dois contextos onde desenvolvi o presente estudo, é bastante positivo, pois toda esta investigação proporcionou-me diversas aprendizagens, momentos desafiantes e enriquecedores.

Uma das aprendizagens significativas que obtive, foi a importância de me questionar e refletir sobre a minha própria prática, pois é através desse processo que se evolui enquanto profissional. Considero que fui aprendendo a questionar-me e a refletir sobre o que observava, tendo sido imprescindível esse processo neste período em que desenvolvi este estudo. É importante que, enquanto profissional continue esta prática reflexiva, sendo que é uma aprendizagem contínua na vida de um profissional de educação, de modo a que se tenha sempre consciência das práticas que se desenvolve.

Em relação ao estudo, esta investigação teve como ponto de partida a promoção da inclusão nos contextos educativos. É importante observar e compreender as relações que existem entre o grupo, dentro e fora da sala e conhecer cada uma das crianças individualmente. Esta situação levou-me a refletir, juntamente com o professor e a educadora cooperante, no quanto é necessário a promoção da inclusão, dando como resposta à diversidade, a utilização da diferenciação pedagógica. Nem sempre foi fácil, pois os constrangimentos foram muitos, nomeadamente no diz respeito à própria organização da escola, e às regras de trabalho entre docentes, já muito enraizada na cultura dos contextos, em particular no 1º CEB.

Existem princípios orientadores para uma educação inclusiva, sendo então necessário que todos os alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, tenham soluções que lhes deem a oportunidade de adquirir um nível de educação e formação adaptada à sua total inclusão social (Decreto de Lei 54/2018). Assim, para que haja inclusão é crucial que todas as crianças e alunos tenham o mesmo direito tanto a nível de total acesso, como de permanente participação nos mesmos contextos educativos.

Para atingir os objetivos defini instrumentos de recolha de dados, pois é através destes instrumentos que ao longo da minha prática nos dois contextos consegui refletir mais

sobre a inclusão, e perceber que é um processo sempre em construção, nunca terminado.

Para compreender o papel do/a educador/a de infância e do/a professor/ do 1º Ciclo na promoção de práticas inclusivas no jardim de infância e no 1º ciclo, foi necessário observar, planificar e refletir sobre a minha ação. Sendo que, enquanto profissional promovi o respeito por todos, e dialoguei muito com o professor e a educadora cooperante sobre inclusão. No 1º ciclo foram desenvolvidas algumas ações que permitiram realizar trabalho de cooperação entre alunos. No entanto, nem sempre tive poder de decidir de modo mais inclusivo, atendendo a regras de funcionamento do apoio educativo na escola.

Em ambos os contextos, observei e percebi o quanto é importante o ambiente educativo ter uma organização flexível, para poder ser inclusivo. Para tal, é essencial que permita a participação de todas as crianças, e as envolva de forma ativa, em atividades significantes, que permitam a interação. No 1º Ciclo, para me auxiliar no planeamento das minhas práticas e por sua vez, na reflexão utilizei alguns itens, do Índice para a Inclusão, mais concretamente, os indicadores para práticas inclusivas.

De modo a desenvolver práticas de diferenciação pedagógica, neste contexto planeei tendo em conta as barreiras às aprendizagens, relacionadas com o contexto. Por exemplo, a organização da sala de aula, que inicialmente era uma barreira à concretização do trabalho de grupo, foi alterada e permitiu desenvolver atividades em grupo, estimulando a cooperação. Já mais distante, penso que, podia ter desenvolvido outras atividades, como o Trabalho de projeto, mas como foi um contexto que ainda não tinha experienciado e não tinha muito conhecimento como ocorriam as aulas, foquei-me na reorganização da sala e no trabalho em cooperação, tanto em pequeno grupo como a pares. Em quase todas as aulas, tentei colocar um aluno que revelava maiores capacidades de aprendizagens com um que precisasse de maior apoio, sendo também uma forma de promover a entreajuda. Com uma das crianças de etnia cigana, que estava equiparada a um 2º ano de escolaridade não planificava, pois tinha a professora de apoio com ele a Matemática e a Português e, em Estudo do Meio, que era quando estava com a turma, eu não estava presente, por ter aulas da Universidade. Nas horas que a professora de apoio não estava presente, fui ajudando a criança a realizar os exercícios que esta deixava para fazer, sendo que muitas vezes propus que fossem os colegas do grupo onde estava a criança a ajudá-lo. Com a criança com PEA, realizei bastantes práticas e participei em algumas que a professora de ensino especial realizou

com o mesmo. Quando o aluno se encontrava na sala, através dos materiais que a mãe disponibilizava para ele e de alguns existentes na escola, fui tentando estimular o mesmo. Uma vez que tinha uma grande ligação com esta criança, consegui chegar perto dele e realizar algumas práticas para que nunca ficasse de parte e que de alguma forma, fosse desenvolvendo as competências que lhe eram possíveis.

No que diz respeito ao Pré-Escolar, utilizei como outro instrumento, o instrumento de Autorreflexão para um Ambiente de Educação Pré-Escolar Inclusiva, para me auxiliar na minha prática, utilizando alguns indicadores e questões, de modo a refletir sobre as diversas dimensões do ambiente educativo.

Planifiquei atividades considerando as diferentes crianças e envolvendo-as no planeamento. Algumas das estratégias que tinha planificadas desenvolver seriam: o trabalho por projeto; trabalho de interação com os materiais existentes nas áreas; utilizar imagens para ajudar a comunicação e a realização de uma agenda semanal. Contudo, com a situação da Covid-19, não foi possível a realização de algumas, como por exemplo a realização da agenda semanal para a criança com PEA. Esta situação acabou por também me prejudicar nas planificações, pois confesso que as planificações das atividades que sugeri às crianças fazerem em casa, não foi possível desenvolver práticas de diferenciação pedagógica, sendo que era um contexto diferente, pois as crianças encontravam-se nas suas casas. Não tive contacto com a criança com PEA, pois a mãe da mesma nunca acedeu à plataforma, nem soube se tinha realizado algumas das propostas que propus, nem obtivemos feedback nenhum da sua parte, o que me deixou um pouco preocupada. De facto, a pandemia agravou as desigualdades, e impediu o acesso a uma educação de qualidade.

Quando regressámos do confinamento, foi muito complicado trabalhar com esta criança, pois tinha desregulado o seu funcionamento sem as rotinas no jardim de infância. Desta forma, tive de arranjar estratégias, indo ao encontro dele nas áreas do seu interesse, brincado com ele e procurando que este voltasse a desenvolver as suas competências.

Sem dúvida, que a Covid-19 foi o constrangimento durante a minha intervenção no contexto de educação pré-escolar, pois toda esta situação afetou o meu estudo, alterando algumas coisas que já estavam definidas.

De forma a concluir, este relatório reúne aquilo que representou a minha vivência durante este ano em que desenvolvi as minhas PES nos contextos, tendo conseguido partilhar o que observei e refleti sobre as decisões que tomei, às intervenções e às

reações das crianças. Acredito que este relatório possibilitou uma maior preparação para a inclusão de práticas pedagógicas inclusivas nas crianças, fornecendo maior motivação para ajudar a encarar diversos desafios que possam surgir no futuro. Como futura educadora e professora, acredito que a formação contínua é uma mais-valia, pois tanto a sociedade como a educação estão em constante evolução. Como tal, torna-se necessário aprender sempre mais, de forma a dar resposta a todas as crianças que possam passar por mim, enquanto profissional.

Em suma, considero que esta investigação e intervenção me ajudou a alargar os meus horizontes na medida, em que me levou a procurar novas formas de ajudar os alunos a alcançar o conhecimento e a tornar as suas aprendizagens mais significativas, pensando na diferença como uma forma de tornar as minhas práticas pedagógicas mais inclusivas. Penso que o ter tido conhecimento de alguns documentos que podem ser utilizados como referenciais de qualidade para a educação inclusiva, me deu outra perspetiva sobre o que posso vir a realizar no meu futuro profissional. Estou agora mais desperta, mas também sinto que é necessário continuar a aprender sobre processos inclusivos. Realizar este relatório acrescentou sentido à minha intervenção, pois compreendi melhor as várias atividades que realizei, e como as poderia ter melhorado, envolvendo mais todas as crianças no planeamento.

Referências Bibliográficas:

- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva. (2017). *Instrumento de Auto Reflexão para um Ambiente de Educação Pré-Escolar Inclusiva*. Odense, Dinamarca.
- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012) *Perfil de Professores Inclusivos*, Odense, Dinamarca.
- Agência Lusa (2020). *Unicef apela ao ministro da Educação para ouvir alunos e abrir escolas no verão*. Revista Expresso. <https://expresso.pt/sociedade/2020-05-31-Unicef-apela-ao-ministro-da-Educacao-para-ouvir-alunos-e-abrir-escolas-no-verao> Consultado a 6 de outubro de 2020
- Agrupamento de Escolas (2019/2020). *Projeto Educativo*. Évora.
- Agrupamento de Escolas (2019/2020). *Projeto Educativo*. Évora.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* Porto: Porto Editora.
- Alves, S., Madanelo, O., & Martins, M. (2019). Autonomia e flexibilidade curricular: caminhos e desafios na ação educativa. *Gestão e Desenvolvimento*, (27), 337-362. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.387>
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Índice para a Inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e participação na escola*. Sintra: Cidadãos do Mundo.
- Bruner, J. (1996). Pedagogia Cultural. Em J. Bruner, *Cultura da Educação* (pp. 71-95). Lisboa: Edições 70.
- Canavarro, B. C. F. S. (2011). A integração de alunos sobredotados no ensino regular - perspectivas dos docentes. Escola Superior de Educação Almeida Garrett: Lisboa.
- Candeias, A. (2009). *Educação Inclusiva: Conceções e Práticas*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia. Universidade de Évora.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: propostas e estratégias de ação*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei nº 54/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: I série, nº 129. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf

- Decreto-Lei nº 55/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: I série, nº129. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf
- Despacho nº 6478/2017 do Ministério da Educação. (2017). Diário da República: II série, nº 143. <https://dre.pt/application/conteudo/107752620>
- Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial - indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para os diretores*. Estoril: Cercica.
- Direção-Geral de Educação. (2018) *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação.
- Fialho, I., Artur, A., (2018). Aprender a ser educador de infância com a prática de ensino supervisionada. *Poiésis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 12 (21), 57-77.
- Folque, M. A. (1999) A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Escola Moderna*, 5ª série (5), 5-12.
- Folque, M.A. (2018). *Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (3ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M.A., Leal da Costa, M.C., Artur, A. (2016). *A formação inicial e desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico*. In Carlos Humberto Alves Correa, Luciola Inês Pessoa Cavalcante & Michelle de Freitas Bossoli (org.). *Formação de Professores em perspectiva*. Universidade Federal do Amazonas, 177-236.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, XVI (1), 5-20.
- Gabinete de Documentação e Direito Comparado [GDDC], (2014). *Declaração Universal Dos Direitos Do Homem*. <https://gddc.ministeriopublico.pt/pagina/direitos-humanos?menu=direitos-humanos> Consultado a 6 de outubro de 2020
- Gardou, C. (2003). *A inclusão escolar das crianças e adolescentes em situação de handicap: uma revolução cultural necessária ou do homo sapiens ao homo socians*. *Revista Lusófona de Educação*, 02, 53-66.
- Martins, G. d., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação: Direção Geral da Educação (DGE), Lisboa.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1ºCiclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11, 77-98.
- Niza, S. (2004). A ação de diferenciação pedagógica na gestão do currículo. *Escola Moderna*, 5ª série (21), 64-69.
- 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.
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade*. Educação Especial. Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva. In D. Rodrigues (org). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre educação inclusiva*, 229-328. Summus Editorial.
- Rodrigues, D. (2011). *Educação Inclusiva: dos conteúdos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Roldão, M.C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo*. Porto Editora.
- Roldão, M.C. (2005) *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. Editorial Presença.
- Roldão, M.C. (2009) *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M.C.; Almeida. S. (2018). *Gestão curricular: Para a Autonomia das Escolas e Professores*. Direção-Geral da Educação 2018. Autonomia e Flexibilidade Curricular.
- Sanches, I. (2011). Do “aprender para fazer” ao “aprender fazendo”: as práticas da Educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19 (19), 135-156.
- Santos., A. C. (2020, maio 21). Trabalhar com crianças com deficiência e suas famílias à distância – estratégias e vantagens. *Primeiros Anos.PT*. <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2020/05/13/trabalhar-com-criancas-com-deficiencia-e-suas-familias-a-distancia-estrategias-e-vantagens/>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação: Direção Geral da Educação (DGE), Lisboa.

- Teixeira, M. T; Reis, M. F. A (2012). Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa. *Revista Meta: Avaliação*, 4 (11), 162-187.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais*. Paris: UNESCO / Ministério da Educação e Ciência (Espanha).
- UNESCO. (2001). *The Open File on Inclusive Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO.
- UNESCO (2019). *Manual para garantir a inclusão e equidade na educação*. Brasília: UNESCO.
- UNESCO (2020). UNESCO mostra que 40% dos países mais pobres não apoiam os estudantes em situação de risco durante a crise da Covid-19 e pede por inclusão na educação. <https://pt.unesco.org/news/unesco-mostra-que-40-dos-paises-pobres-nao-apoiam-os-estudantes-em-situacao-risco-durante-crise> consultado em 6 de outubro de 2020
- UNICEF (2020). *Educação na Covid-19: quadro de planejamento de contingência, redução de riscos, preparação e resposta*. Nova York. <https://www.unicef.org/lac/media/12346/file>
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação.

Anexos/ Apêndices

Análise - 1º Ciclo do Ensino Básico

Planificações	Reflexão
<p>29/10/2019 - Nesta aula, iremos continuar no texto narrativo. Começo por pedir às crianças que abram o seu manual na página 27 e de seguida explico que, como o texto que lemos na semana passada não tem uma conclusão, logo, serão eles que o vão inventar. Ou seja, iremos relembrar as histórias e depois começar por organizar ideias em conjunto para posteriormente escreverem o fim da história no caderno. Será uma sessão onde irão trabalhar em grande grupo, onde iremos recolher as ideias de todos no quadro e por fim, juntar tudo de forma a fazer sentido e para terminar solicito que passem o texto para o caderno.</p>	<p>O ensino é planeado atendendo à aprendizagem de todos os alunos, sendo que as aulas devem proporcionar oportunidades de trabalho a pares e em grupo, bem como atividades individuais e de turma; desenvolver várias atividades, como apresentações orais e discussão de ideias, escrever, resolver problemas, atividades práticas, etc. Desta forma, tentei criar um momento de partilha de ideias, de modo a que as crianças criem o hábito de apresentar e discutir ideias, aceitando as ideias que vêm dos outros colegas. Pretendo promover este aspeto dentro da sala, pois é importante que as crianças aprendam de forma cooperada.</p>
<p>30/10/2019 - Nesta aula, vou relembrar com as crianças a semana da alimentação onde trabalhámos a obra “Ciclo do pão” e também a visita que fizemos ao moinho no sábado (dia 26/10). Desta forma, entrego a cada aluno uma folha onde estão personagens com pequenos diálogos e explico o que iremos fazer. Começo por dividir a turma em 4 grupos de 5 elementos, atribuindo uma personagem a cada um (vão os quatro grupos fazer os mesmos diálogos, no entanto pretendo que todos tenham um resultado diferente). Posteriormente, peço para os grupos se organizarem e ensaiarem as suas personagens, para depois virem à frente mostrar a sua peça. Para terminar a aula, debatemos em grupo as quatro peças que foram apresentadas.</p>	<p>Deste modo, pensei em criar um momento em que todas as crianças participassem e que, de alguma forma, se pudessem desinibir por alguns momentos. Organizei as crianças em grupos, e de seguida indiquei para escolherem entre cada grupo as personagens e se seguida comessem o ensaio. À medida que os grupos iam ensaiado, fui acompanhando os mesmos, questionando se precisavam de ajuda e observando como estavam a trabalhar em grupo. Após apresentarem os teatros, debatemos em grande grupo o resultado. O debate foi muito interessante, pois os grupos explicaram como escolheram as personagens e como se organizaram para ensaiar a peça. Todos chegaram à conclusão que, cada um tem a sua forma de pensar e ver as coisas, e que é importante trabalhar em grupo para perceberem</p>

	<p>que independentemente de cada um ter ideias distintas, não quer dizer que não seja possível juntar tudo e dar bons resultados, como aconteceu. Mostraram todos um grande entusiasmo na realização desta dinâmica.</p>
<p>14/11/2019 - Na segunda hora, irá ser um pouco mais prática, uma vez que irei fazer algumas questões às crianças para que haja uma partilha de opiniões e ideias e posteriormente, apresentarei uns problemas para que estas desenvolvam o seu raciocínio e o cálculo mental. Irei, também, disponibilizar uma folha com relógios a cada um, para depois à medida que eu for fazendo as questões, irem analisando e preenchendo os mesmos. Será uma atividade em que os alunos participaram em grande grupo, de forma a que consigam organizar-se e trabalhar todos em conjunto e cooperadamente.</p>	<p>A minha prática tem vindo a centrar-se muita na discussão e partilha de ideias, pois, é essencial que as crianças aceitem as opiniões de todos, sejam elas iguais ou diferentes umas das outras. Nesta atividade, procurei explicar ao grupo o que pretendia, para que depois se conseguissem organizar entre todos e trabalhar em cooperação. Um docente deve promover aos alunos momentos de trabalho cooperado, de modo a que as crianças se apropriem do mesmo.</p>
<p>27/11/2019 - Nesta sessão, vou fazer uma breve revisão sobre o tempo e de seguida peço às crianças que abram o manual na página 34 e que realizem os seguintes exercícios a pares, com o colega do lado, de forma a que se ajudem entre eles. À medida que os alunos vão fazendo os exercícios, vamos fazendo a respetiva correção.</p>	<p>Organizar o grupo a pares nesta atividade, deve-se ao facto de haver crianças que apresentam algumas barreiras à aprendizagem e que precisam de mais tempo para realizar as tarefas. Assim, coloquei essas crianças com outras que demonstram uma maior facilidade na realização de tarefas e em participar, de modo a ajudarem-se mutuamente. Com esta dinâmica, consegui promover, mais uma vez, a entreajuda, e ao mesmo tempo, proporcionar um momento em que as crianças que têm maiores capacidades ajudem aquelas que, de alguma forma, apresentam barreiras que devem ir sendo ultrapassadas, e nada melhor que ser entre o grupo.</p>

2/12/2019 - Esta sessão irá decorrer em sala de aula, onde irei dar início com a **formação de pares**. Começo por dizer quem fica com quem e posteriormente solicito que se juntem para que possa dar início à sessão. De seguida, irei distribuir um livro por cada grupo para podermos começar com a leitura do mesmo. Após todos terem o livro, irei começar por questionar se alguém já ouviu falar em José Saramago, e tendo em conta as respostas das crianças faço uma breve apresentação do autor da obra. Ainda antes de dar início à leitura, irei explorar a capa, questionando se através do título e da capa conseguimos prever alguma coisa da obra. Posteriormente dou início à leitura da obra e **solicito que à medida que eu vou lendo, os alunos que estão com os colegas com maiores dificuldades os ajudem na leitura**, tentando que eles acompanhem a minha leitura com o texto no livro.

O meu intuito é arranjar práticas para que todas as crianças aprendam, que consigam adquirir as aprendizagens através de outras dinâmicas. Desta forma, para poder evitar dificuldades de aprendizagem, eu, como profissional, devo ser capaz de diversificar as minhas intervenções. Assim, coloquei essas crianças com outras que demonstram uma maior facilidade na realização de tarefas e em participar, de modo a ajudarem-se mutuamente.

Análise - Pré-Escolar

Planificações	Reflexão
<p>10/03/2020 - Para começar, mostro a capa às crianças e em conjunto falamos um pouco acerca da mesma, questionando o que veem na capa, etc. Durante a leitura do livro, à medida que o vou lendo, vou realçando as suas ilustrações. Quando terminar a leitura, vou falar um pouco sobre a história com as crianças e saber a sua opinião acerca da mesma. Com a criança que tem autismo, uma vez que não consegue estar no tapete muito tempo, irei tentar captar a atenção dele através das ilustrações do livro ou sugerir-lhe que me ajude a contar a história aos amigos.</p>	<p>Propus ao (A) que chegasse junto de mim e que me ajudasse a ler a história, contudo, a criança não demonstrou vontade em fazê-lo. Dessa forma, à medida que ia contando a história ao grupo, ia realçando as ilustrações de modo a captar a atenção da criança. Através dessa dinâmica consegui que o (A) estivesse integrado naquele momento, aplicando uma prática pedagógica diferenciada, de acordo com as barreiras que o mesmo apresenta.</p>
<p>10/03/2010 - Após terminarem o jogo, os grupos vão rodar pelas estações, pois os jogos vão estar dispostos pelo pavilhão. Quando os três pequenos grupos tiverem passado pelas três estações, solicito que nos reunamos e depois explico que vamos realizar um último jogo todos juntos, o “Siga o Líder”. Quando o jogo terminar, digo às crianças para formarem uma fila e seguimos para a sala. Com as crianças que apresentam mais barreiras, irei adaptar os jogos de modo a que estas consigam realizá-los, nunca deixando os mesmos de parte.</p>	<p>O (A), criança com autismo, ficou num grupo, no entanto os jogos foram adaptados às dificuldades que o mesmo apresenta. Este conseguiu estar integrado durante a atividade, sendo que participou tanto num jogo como no outro, mostrando uma alegria contagiante ao mesmo tempo que praticava os jogos. O facto destas crianças se sentirem integradas e sentirem que estão a conseguir realizar as atividades é uma mais valia para as mesmas, pois dá-lhes força para acreditarem nelas próprias. Sem dúvida, que a ajuda e o apoio que o restante grupo lhe dá, em todas as atividades que ocorrem, também é um ponto forte para que a criança se sinta bem no grupo.</p>
<p>8/06/2020 - Pretendo estar 10 min com o (A) na área onde este se encontrar a brincar, de modo a criar interação e estimular a fala do mesmo.</p>	<p>Nestes momentos em que as crianças se dividiam pelas atividades que eu propunha, o (A) ia sempre para a área da garagem. Desta vez, aconteceu o mesmo, então dediquei-me à criança durante 10/15 min. Nesse tempo questionei-lhe o que</p>

	<p>estava a fazer, brinquei com ele, sugeri algumas ideias para fazermos naquela área. Através destes momentos, consigo que a criança vá desenvolvendo a sua fala, pois as interações são essenciais nesse processo.</p>
<p>8/06/2020 - A criança com autismo irá ser acompanhada por mim ou pela educadora Maria, onde irei adaptar o jogo de acordo com as suas dificuldades. Isto recai também com outras crianças que possam ter dificuldades.</p>	<p>Fui dizendo as ideias que tinha pensadas e ao mesmo tempo aplicando as sugestões do grupo. O (A) mostrou-se muito animado com o que os amigos estavam a fazer e quis fazer também, todavia, adaptei o jogo ao mesmo, uma vez que apresenta dificuldades que as restantes crianças não apresentaram na presente atividade. Com o meu auxílio e da educadora, este menino fez as estafetas como conseguiu, estando sempre muito animado e focado no jogo, querendo interagir com as restantes crianças.</p>
<p>15/06/2020 - Já nas mesas, questiono quem quer partir as bolachas, pesar o chocolate, o açúcar, mexer a margarida, isto de modo a que as crianças escolham o que querem fazer. Uma vez que o grupo se encontra muito reduzido irá ser feito em grande grupo. Após juntarmos todos os ingredientes, iremos fazer em forma de STOP e depois, irei escolher duas crianças para irmos colocar o mesmo no frigorífico para comermos ao lanche.</p>	<p>Após misturarmos tudo, todas as crianças puderam envolver os ingredientes com a colher, de modo a deixar tudo envolvido para depois moldar o salame em forma do sinal escolhido. Com o (A) sugeri que ele mexesse nas bolachas partidas, na margarina, no açúcar, e que por sua vez, cheirasse esses alimentos, de modo a participar na atividade e perceber as diferentes texturas e cheiros dos alimentos. Ao observar o que estávamos a fazer e também, à sua maneira, a participar, ele percebeu o que estávamos a fazer, dizendo a palavra “salame”. Considero que ter permitido à criança que mexesse e cheirasse os alimentos que estávamos a utilizar, permitiu-lhe reconhecer o cheiro/sabor de alguma coisa que ele conhecia. É através deste tipo de dinâmicas que conseguimos que todas as crianças participem nas atividades, mesmo apresentado algumas barreiras.</p>

<p>16/06/2020 - Após ambos os grupos terem terminado a pesquisa, iremo-nos juntar todos na área onde se encontrava o tapete e, questionarei quem quer ser o primeiro grupo a apresentar a sua pesquisa e as suas repostas. Durante a apresentação de cada grupo, irei promover o diálogo entre os grupos.</p>	<p>É importante que se promova o diálogo em grande grupo na sala. Nesse sentido, criei um momento de partilha, em que o grupo que escolheu fazer a pesquisa, partilhou com gosto o que tinha pesquisado e a informação que conseguiu encontrar para ajudar no projeto. Foi um momento que houve bastante diálogo entre pares, onde houve crianças a dizer informações que já sabia e outras a fazerem questões ao grupo para saber se estes tinham encontrado a resposta para a sua dúvida. Todas estas interações entre grupo/ pares é uma mais valia, não só a nível pessoal de cada criança, mas também a nível do desenvolvimento da expressão oral.</p>
<p>17/06/2020 - Pretendo observar o (A) de modo a perceber quais são as suas reações ao estarmos no exterior, quais as suas brincadeiras fora da sala, visto que dentro da mesma este se encontra regularmente na área da garagem.</p>	<p>Ao sair da instituição, levei o (A) junto a mim de modo a escutar quais eram as suas reações ao exterior, quais eram as observações que ele fazia durante o nosso percurso. À medida que os colegas iam reconhecendo e identificando os sinais, este espontaneamente ia dizendo as cores dos mesmos e repetia o nome que ouvia os amigos a dizer. Foi uma saída bastante interessante, pois pude observar o grupo fora do contexto habitual, ainda para mais, na situação em que nos encontramos atualmente.</p>
<p>18/06/2020 - Com o (A) vou adaptar o jogo às suas dificuldades, sendo que vou solicitar que este conte quantas bolas estão no dado após este o ter lançado, dizer para contar as casas até onde eu indicar e pedir que diga os números que estão nas casas. Tendo em conta que a criança não consegue estar muito tempo a fazer a mesma coisa, irá passar pelos dois grupos se mostrar essa vontade.</p>	<p>Nesta dinâmica, o meu intuito era trabalhar a área da matemática com eles, interligando com o projeto "Todos em Segurança". Desta forma, o (A) ficou num grupo aleatório, e à medida que os colegas iam jogando, este observava com muita atenção. Na vez dele, dialoguei com a criança e solicitei-lhe que contasse as bolas que estavam no dado, após ter lançado. Ajudei-o a contar, apontado para as bolas à medida que este ia contando. Na outra jogada, solicitei-lhe que contasse as casas até a um determinado</p>

	<p>quadrado, indicando-lhe que tinha de ir para esse. E assim foi, sucessivamente, até ao momento que a criança acabou por dispersar e foi correr pelo pavilhão.</p>
<p>19/06/2020- Com o (A), irei junto da área onde o mesmo se encontra, procurando trazê-lo para a atividade de modo a que este interaja com as restantes crianças e participe, mesmo com as suas dificuldades, nos trabalhos que estão a ser desenvolvidos na sala.</p>	<p>Sendo que a criança procura sempre a mesma área e não outra, ou alguma atividade que eu proponha. Neste momento, fui até ao encontro do (A) dizendo-lhe que o (F) estava a pedir a sua ajuda para escolher as cores para pintar no painel do projeto. Consegui que este ficasse interessado em participar no painel do projeto, tendo ido para junto do (F), este que o ajudou a pintar à medida que o (A) ia escolhendo as cores.</p>
<p>22/06/2020 - Com o (A), uma vez que este não consegue estar muito tempo no mesmo local, irei interagir com ele, de modo a que este participe na realização da história através da repetição de palavras. Ou seja, irei dizer palavras para que este repita, de forma a estimular a sua comunicação e enriquecer o seu vocabulário.</p>	
<p>22/06/2020 - Com o (A), irei observar em que área a criança está a brincar, indo ao seu encontro de forma a criar interações com a mesma e questionando-lhe se quer ir ajudar os amigos na elaboração dos acessórios. Assim, incentivá-lo-ei a participar na atividade junto dos seus colegas.</p>	