

RITA MARIA Balsa CARVALHO PINHO

**PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS
DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA DO
MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA**

Orientadora: Nora Cavaco

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2015

RITA MARIA Balsa CARVALHO PINHO

**PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS
DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA DO
MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA**

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Especial, Curso de Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Educação Especial e domínio Cognitivo e Motor, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Orientadora: Professora Doutora Nora Cavaco

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2015

O que é bom para os alunos com Necessidades Educativas Especiais é igualmente bom para todos os alunos.

(Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2003, p.33)

Agradecimentos

Em primeiro lugar à minha irmã Joana, pelo seu exemplo pessoal de esforço e trabalho, pelo estímulo desafiador de nunca desistir e ser sempre melhor...obrigada!

À Joana Alves pelo companheirismo na jornada ambiciosa que partilhamos juntas...

À Ana Carrola pela amizade incondicional de sempre...

Ao Núcleo Regional de Lisboa do Movimento da Escola Moderna pela pronta disponibilidade que mostrou na divulgação dos inquéritos junto dos sócios do MEM...e a todos os sócios que reponderam!

Por fim, ao António...pela presença, pelo incentivo, pela amizade e pela ajuda... muito obrigada!

Resumo

A inclusão é um tema central no âmbito dos discursos sociopolíticos e científicos, tanto a nível nacional como internacional. Sendo consensual que a educação inclusiva é uma questão de equidade e, conseqüentemente, uma questão de qualidade com impacto em todos os alunos. O seu agente principal é o professor pois mediante as suas práticas constrói ambientes educativos inclusivos. Esta investigação pretende analisar as práticas inclusivas dos educadores de infância que adotam o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, e que definem a escola como uma comunidade de aprendizagens, ancorada na prática democrática do aprender e do ensinar e numa organização cooperada do trabalho escolar. Metodologicamente, este estudo é de natureza quantitativa e tem um cariz comparativo e técnica de recolha de dados foi o inquérito por questionário. Através deste estudo concluímos que as práticas educativas inclusivas dos educadores de infância que aplicam o MEM diferem significativamente das práticas educativas inclusivas dos educadores de infância que não aplicam o MEM; nomeadamente ao nível da planificação, da participação, do envolvimento, da cooperação, da avaliação, da partilha do poder, da gestão das diferenças e do trabalho colaborativo.

Palavras-chave: inclusão, Movimento da Escola Moderna, práticas educativas.

Abstract

Inclusion is a central theme in the context of socio-political and scientific speech, both nationally and internationally. It is agreed that inclusive education is a matter of equity and consequently a quality issue with an impact on all students. Its main agent is the teacher because through their practices build inclusive educational environments. This research aims to analyze the inclusive practices of kindergarten teachers who adopt the pedagogical model of the Modern School Movement (MSM), which define the school as a community of learning, anchored in democratic practice of learning and teaching and a cooperative organization of school work. Methodologically, this study is quantitative and has a comparative nature and data collection technique was the survey. Through this study we conclude that inclusive educational practices of kindergarten teachers applying MSM differ significantly from the inclusive educational practices of kindergarten teachers not applying the MSM; particularly in terms of planning, participation, involvement, cooperation, evaluation, sharing of power, handling differences and collaborative work.

Keywords: inclusion, Modern School Movement, educational practices.

Abreviaturas

AEDEE - Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial

AENEEI - Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Índice geral

Introdução	1
Capítulo 1 – Enquadramento teórico	3
1.1. Inclusão	3
1.1.1. Antecedentes históricos da inclusão	3
1.1.2. Inclusão e educação inclusiva	6
1.1.3. Inclusão e participação	7
1.1.4. Práticas Educativas Inclusivas	8
1.2. Movimento da Escola Moderna	11
1.2.1. Modelos pedagógicos e modelos curriculares	11
1.2.2. Modelos transmissivos e modelos participativos	12
1.2.3. Contributos teóricos para a fundamentação do MEM	13
1.2.4. Apontamentos históricos relativos ao MEM	15
1.2.5. Princípios pedagógicos e conceções estratégicas	16
1.2.6. Orientação do processo de ensino – aprendizagem	18
1.2.7. A sintaxe do MEM	19
1.2.8. Pressupostos do processo educativo no pré-escolar	20
1.2.9. O espaço e o tempo no MEM	21
1.2.10. O trabalho de projeto no MEM	22
1.2.11. O MEM: democracia e participação	24
1.3. Inclusão e Movimento da Escola Moderna	25
1.3.1. A planificação das atividades	26
1.3.2. O ensino participativo	27
1.3.3. A gestão das diferenças	28
1.3.4. Aprendizagem ativa	29
1.3.5. A aprendizagem cooperativa	30

1.3.6. A avaliação em cooperação	31
1.3.7. A gestão da disciplina	31
1.3.8. O trabalho colaborativo entre professores	33
Capítulo 2 – Estudo empírico	35
2.1. Tema e fundamentos teóricos	35
2.2. Questões de investigação	36
2.3. Objetivos de investigação	37
2.4. Hipóteses e variáveis em estudo	38
Capítulo 3 – Metodologia	40
3.1. Modalidade investigativa	40
3.2. Amostra	41
3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	42
3.4. Procedimentos	44
3.5. Procedimento estatístico	45
3.6. Caracterização da amostra	46
Capítulo 4 – Apresentação, análise e discussão dos resultados	51
4.1. Análise isolada das respostas a cada pergunta	51
4.1.1. Os elementos curriculares têm como referência as origens, experiências e interesses de todos os alunos?	51
4.1.2. As atividades e projetos partem de uma experiência partilhada que pode ser desenvolvida de diversas formas?	52
4.1.3. As atividades e projetos incrementam a aprendizagem de todos os alunos, na perspetiva de um processo contínuo, e não como algo que fica feito com o cumprimento de determinadas tarefas?	53
4.1.4. As atividades e os projetos proporcionam oportunidades de trabalho a pares e em grupo, individuais e de turma?	54
4.1.5. Nas atividades e projetos, desenvolve-se uma gama variada de dinâmicas, tais como, apresentação oral e discussão, ouvir, ler, escrever, desenhar, resolver problemas, utilização de livros, materiais audiovisuais, atividades práticas e computadores?	55

4.1.6. O educador assume a responsabilidade pela aprendizagem de todos os alunos da sua sala?	56
4.1.7. Verifica-se a preocupação de conceber o ensino sob o ponto de vista dos alunos?	57
4.1.8. As atividades e projetos são organizados atendendo às diferenças no conhecimento e experiência dos alunos?	58
4.1.9. As atividades e projetos motivam o diálogo entre os profissionais e os alunos, bem como dos alunos entre si?	59
4.1.10. As atividades e projetos motivam o desenvolvimento de uma linguagem que incentive o raciocínio e a discussão da própria aprendizagem?	60
4.1.11. Os alunos são incentivados a analisar pontos de vista diferentes dos seus?	61
4.1.12. Os alunos são ajudados a estabelecer diálogo com outros que tenham origens e pontos de vista diversificados?	62
4.1.13. Os alunos têm possibilidade de trabalhar com outros alunos diferentes da sua origem social, étnica, capacidade e género?	63
4.1.14. Os profissionais provam que respeitam e valorizam pontos de vista alternativos nas discussões que ocorrem na sala?	64
4.1.15. Os alunos são ensinados a questionar os estereótipos nos materiais curriculares e na discussão de sala de aula?	65
4.1.16. Os alunos são incentivados a assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem?	66
4.1.17. O ambiente da sala, as informações afixadas e outros recursos contribuem para a autonomização da aprendizagem?	67
4.1.18. Os planos curriculares são negociados com os alunos, podendo estes intervir na escolha de atividades?	68
4.1.19. Os alunos são ensinados a fazer pesquisa, usando de forma autónoma os recursos da biblioteca e das tecnologias de informação existentes na sala e, conseqüentemente, ensinados a apresentar os seus trabalhos?	69
4.1.20. Os interesses, conhecimentos e competências adquiridos autonomamente pelos alunos são valorizados e analisados na sala?	70
4.1.21. Os alunos encaram o dar e receber ajuda como uma das atividades normais da sala?	71

4.1.22. Os alunos partilham de bom grado os seus conhecimentos e competências?	72
4.1.23. As atividades em grupo possibilitam aos alunos a divisão de tarefas e analisar em conjunto o que aprenderam?	73
4.1.24. Os alunos aprendem como reunir num produto conjunto as diferentes contribuições dos membros do grupo?	74
4.1.25. Os alunos são implicados na avaliação da aprendizagem uns dos outros?	75
4.1.26. Os alunos são ouvidos na avaliação e discussão da sua própria aprendizagem?	76
4.1.27. As avaliações são sempre utilizadas na vertente formativa no intuito de desenvolver a aprendizagem dos alunos?	77
4.1.28. As avaliações conduzem a mudanças nos planos e nas práticas de ensino?	78
4.1.29. Existem diversos modos de avaliar as aprendizagens, adaptadas a cada aluno?	79
4.1.30. Existe a possibilidade de avaliar o trabalho feito em colaboração com outros?	80
4.1.31. A forma como é abordada a disciplina encoraja a autodisciplina?	81
4.1.32. As rotinas da sala são consistentes e claras?	82
4.1.33. Os alunos são implicados na ajuda à resolução das dificuldades da sala?	83
4.1.34. Os alunos são implicados na elaboração das regras da sala?	84
4.1.35. Os alunos são consultados sobre formas de melhorar o clima da sala?	85
4.1.36. Os professores estão envolvidos no ensino colaborativo?	86
4.1.37. Os professores partilham entre si as suas planificações?	87
4.1.38. O ensino colaborativo é utilizado como uma oportunidade para se partilhar uma reflexão sobre a aprendizagem dos alunos?	88
4.1.39. Os professores alteram as suas estratégias de ensino a partir das sugestões dos colegas?	89

4.1.40. O trabalho colaborativo dos professores e dos outros profissionais serve de modelo de colaboração para os alunos?	90
4.2. Discussão dos resultados como resposta às questões de investigação	90
4.2.1. Os educadores de infância que adotam o MEM planeiam o ensino atendendo à aprendizagem de todos os alunos?	91
4.2.2. Os educadores de infância que adotam o MEM encorajam a participação de todos os alunos?	93
4.2.3. Os educadores de infância que adotam o MEM desenvolvem atividades que promovem a compreensão da diferença?	95
4.2.4. Os educadores de infância que adotam o MEM implicam ativamente os próprios alunos na sua aprendizagem?	97
4.2.5. Os educadores de infância que adotam o MEM promovem a aprendizagem colaborativa entre os alunos?	98
4.2.6. Os educadores de infância que adotam o MEM avaliam os seus alunos tendo em conta a aprendizagem com sucesso de todos?	100
4.2.7. Os educadores de infância que adotam o MEM implementam a disciplina tendo por base o respeito mútuo?	102
4.2.8. Os educadores de infância que adotam o MEM planeiam, ensinam e avaliam de forma colaborativa?	103
4.3. Discussão dos resultados à luz das hipóteses	104
Conclusão	106
Referências bibliográficas	110
Apêndices	I
Apêndice 1 – Questionário de recolha de dados	II
Anexos	X
Anexo 1 – Dimensão C do Índice para a Inclusão	XI
Anexo 2 – Tabelas dos resultados do questionário	XIII
Anexo 3 – Teste qui-quadrado para as questões de investigação	XVIII

Índice de tabelas

Tabela 1 – Distribuição da amostra segundo o género		46
Tabela 2 – Distribuição da amostra segundo a idade		47
Tabela 3 – Distribuição da amostra segundo as habilitações literárias		47
Tabela 4 – Distribuição da amostra segundo o tempo de serviço docente		48
Tabela 5 – Distribuição da amostra segundo o tipo de estabelecimento de ensino onde leciona		49
Tabela 6 – Distribuição da amostra segundo o modelo pedagógico/curricular implementado na prática profissional		49
Tabela 7 – Distribuição da amostra segundo a formação especializada em Educação Especial		50

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Os elementos do currículo têm como referência as origens, experiências e interesses de todos os alunos?	51
Gráfico 2 – As atividades e projetos partem de uma experiência partilhada que pode ser desenvolvida de diversas formas?	52
Gráfico 3 – As atividades e projetos incrementam a aprendizagem de todos os alunos, na perspetiva de um processo contínuo, e não como algo que fica feito com o cumprimento de determinadas tarefas?	53
Gráfico 4 – As atividades e os projetos proporcionam oportunidades de trabalho a pares e em grupo, individuais e de turma?	54
Gráfico 5 – Nas atividades e projetos, desenvolve-se uma gama variada de dinâmicas, tais como, apresentação oral e discussão, ouvir, ler, escrever, desenhar, resolver problemas, utilização de livros, materiais audiovisuais, atividades práticas e computadores?	55
Gráfico 6 – O educador assume a responsabilidade pela aprendizagem de todos os alunos da sua sala?	56
Gráfico 7 – Verifica-se a preocupação de conceber o ensino sob o ponto de vista dos alunos?	57
Gráfico 8 – As atividades e projetos são organizados atendendo às diferenças no conhecimento e experiência dos alunos?	58
Gráfico 9 – As atividades e projetos motivam o diálogo entre os profissionais e os alunos, bem como dos alunos entre si?	59
Gráfico 10 – As atividades e projetos motivam o desenvolvimento de uma linguagem que incentive o raciocínio e a discussão da própria aprendizagem?	60
Gráfico 11 – Os alunos são incentivados a analisar pontos de vista diferentes dos seus?	61
Gráfico 12 – Os alunos são ajudados a estabelecer diálogo com outros que tenham origens e pontos de vista diversificados?	62
Gráfico 13 – Os alunos têm possibilidade de trabalhar com outros alunos diferentes da sua origem social, étnica, capacidade e género?	63
Gráfico 14 – Os profissionais provam que respeitam e valorizam pontos de vista alternativos nas discussões que ocorrem na sala?	64

Gráfico 15 – Os alunos são ensinados a questionar os estereótipos nos materiais curriculares e na discussão de sala de aula?	65
Gráfico 16 – Os alunos são incentivados a assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem?	66
Gráfico 17 – O ambiente da sala, as informações afixadas e outros recursos contribuem para a autonomização da aprendizagem?	67
Gráfico 18 – Os planos curriculares são negociados com os alunos, podendo estes intervir na escolha de atividades?	68
Gráfico 19 – Os alunos são ensinados a fazer pesquisa, usando de forma autónoma os recursos da biblioteca e das tecnologias de informação existentes na sala, e conseqüentemente ensinados a apresentar os seus trabalhos?	69
Gráfico 20 – Os interesses, conhecimentos e competências adquiridos autonomamente pelos alunos são valorizados e analisados na sala?	70
Gráfico 21 – Os alunos encaram o dar e receber ajuda como uma das atividades normais da sala?	71
Gráfico 22 – Os alunos partilham de bom grado os seus conhecimentos e competências?	72
Gráfico 23 – As atividades em grupo possibilitam aos alunos a divisão de tarefas e analisar em conjunto o que aprenderam?	73
Gráfico 24 – Os alunos aprendem como reunir num produto conjunto as diferentes contribuições dos membros do grupo?	74
Gráfico 25 – Os alunos são implicados na avaliação da aprendizagem uns dos outros?	75
Gráfico 26 – Os alunos são ouvidos na avaliação e discussão da sua própria aprendizagem?	76
Gráfico 27 – As avaliações são sempre utilizados na vertente formativa no intuito de desenvolver a aprendizagem dos alunos?	77
Gráfico 28 – As avaliações conduzem a mudanças nos planos e nas práticas de ensino?	78
Gráfico 29 – Existem diversos modos de avaliar as aprendizagens, adaptadas a cada aluno?	79
Gráfico 30 – Existe a possibilidade de avaliar o trabalho feito em colaboração com outros?	80
Gráfico 31 – A forma como é abordada a disciplina encoraja a	81

autodisciplina?

Gráfico 32 – As rotinas da sala são consistentes e claras?	82
Gráfico 33 – Os alunos são implicados na ajuda à resolução das dificuldades da sala?	83
Gráfico 34 – Os alunos são implicados na elaboração das regras da sala?	84
Gráfico 35 – Os alunos são consultados sobre formas de melhorar o clima da sala?	85
Gráfico 36 – Os professores estão envolvidos no ensino colaborativo?	86
Gráfico 37 – Os professores partilham entre si as suas planificações?	87
Gráfico 38 – O ensino colaborativo é utilizado como uma oportunidade para se partilhar uma reflexão sobre a aprendizagem dos alunos?	88
Gráfico 39 – Os professores alteram as suas estratégias de ensino a partir das sugestões dos colegas?	89
Gráfico 40 – O trabalho colaborativo dos professores e dos outros profissionais serve de modelo de colaboração para os alunos?	90
Gráfico 41 – Média das respostas dos docentes à temática do planeamento	91
Gráfico 42 – Média das respostas dos docentes à temática da participação	93
Gráfico 43 – Média das respostas dos docentes à temática da compreensão das diferenças	95
Gráfico 44 – Média das respostas dos docentes à temática da aprendizagem ativa	97
Gráfico 45 – Média das respostas dos docentes à temática da aprendizagem cooperativa	98
Gráfico 46 – Média das respostas dos docentes à temática da avaliação	100
Gráfico 47 – Média das respostas dos docentes à temática da gestão da disciplina	102
Gráfico 48 – Média das respostas dos docentes à temática do trabalho colaborativo entre professores	103

Introdução

Este estudo realizou-se no âmbito do curso de mestrado em Ciências da Educação, Educação Especial, domínio Cognitivo e Motor e o seu objetivo geral consistia em verificar se as práticas educativas inclusivas dos educadores de infância que aplicam o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna¹ diferiam das práticas de outros educadores. De modo a pormenorizar as práticas educativas detivemo-nos no âmbito do planeamento, da participação, da gestão das diferenças, da aprendizagem ativa, da cooperação, da avaliação, da gestão da disciplina e do trabalho colaborativo entre docentes.

A inclusão é um tema central no âmbito dos discursos sociopolíticos e científicos, tanto a nível nacional como internacional, estando consagrada como um direito em várias Convenções e Declarações, ratificadas por inúmeros países (UNESCO, 2009). Do mesmo modo, consideramos que é consensual que a educação inclusiva é uma questão de equidade e, conseqüentemente, uma questão de qualidade com impacto em todos os alunos (AENEEI², 2014).

O seu agente principal é o professor pois, mediante as suas práticas, é o promotor de ambientes educativos inclusivos. “Os conhecimentos, crenças e valores dos professores são cruciais para (...) a promoção das aprendizagens de todas as crianças, desempenhando (...) [os docentes] um papel central nas práticas educativas de qualidade” (Reynolds, 2009, cit. por Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial³, 2010, p.8).

Todavia, tudo isto acarreta dificuldades, pois “o ensino inclusivo sugere mudanças nos métodos e nas técnicas do ensino tradicional, que se baseiam na transmissão de conhecimentos e na individualização das tarefas de aprendizagem (...) [o que resulta] na impossibilidade de criar situações a partir das quais cada aluno possa trabalhar, aprender e se perceber como sujeito ativo na conquista do conhecimento (...) e aprendam [em cooperação] quando dividem entre si as tarefas de aprendizagem” (Garcia, 2002, pp. 171-172).

Uma vez que a forma como os professores praticam a inclusão dentro da sala de aula pode assumir diferentes formas (Leão, Garcia, Yoshiura e Ribeiro, 2006), interessava

¹ As próximas referências no texto Movimento da Escola Moderna, irão aparecer abreviadas do seguinte modo MEM

² As próximas referências no texto à Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva irão aparecer abreviadas do seguinte modo AENEEI.

³ As próximas referências no texto à Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial irão aparecer abreviadas do seguinte modo AEDEE.

determo-nos nas práticas educativas inclusivas, temática sobre a qual existem poucos estudos. Deste modo, esta investigação teve como base a seguinte hipótese: as práticas educativas inclusivas dos educadores de infância que aplicam o MEM diferem significativamente das práticas educativas inclusivas dos educadores de infância que não aplicam o MEM.

O presente estudo de natureza quantitativa adotou um cariz teórico-empírico e caracterizou-se por um desenho de investigação com os seguintes elementos: descritivo: foi nossa intenção descrever as práticas educativas inclusivas dos educadores de infância; comparativo: foi nosso propósito comparar as práticas educativas inclusivas de um grupo de educadores de infância que aplicava o MEM e outro grupo de educadores de infância que não aplicava o MEM; e exploratório: ambicionava-se explorar, de forma empírica, as relações entre as práticas educativas inclusivas e o modelo pedagógico adotado pelos educadores de infância.

Importa explicitar o modo como este trabalho está organizado, tendo em conta as suas partes principais. No primeiro capítulo – enquadramento teórico – apresentamos uma revisão da literatura sobre esta temática que subdividimos em três domínios: inclusão, MEM e inclusão e MEM. Relativamente, ao segundo capítulo procedemos à apresentação do estudo empírico, explicitando o tema, questões de investigação, objetivos, hipóteses e variáveis. Quanto ao terceiro capítulo abordámos os aspetos relacionados com a metodologia, designadamente modalidade investigativa, amostra, técnicas e instrumentos de recolha de dados, procedimentos, procedimento estatístico e caracterização da amostra. Por último, o quarto capítulo diz respeito à apresentação, análise e discussão dos resultados; em que primeiramente procedemos à análise isolada das respostas a cada pergunta, de seguida, à discussão dos resultados como resposta às questões de investigação e por fim, à discussão dos resultados à luz das hipóteses.

Para finalizar, dá-se a conhecer as conclusões da investigação, referindo os aspetos relevantes concluídos através dos resultados e que poderão ser considerados como acréscimos científicos para o aprofundamento do conhecimento sobre a problemática estudada. Referem-se algumas limitações do estudo e sugerem-se algumas linhas emergentes de pesquisa, que poderão dar corpo a futuras propostas de investigações. Posteriormente apresentam-se as fontes bibliográficas referidas ao longo do trabalho, organizadas segundo as normas da American Psychological Association (APA). E no término do volume surgem os apêndices e os anexos com documentos que facilitam a compreensão do estudo.

Capítulo 1 - Enquadramento teórico

1.1. Inclusão

A UNESCO (2009) preconiza que o direito à educação é universal e que compreende todas as crianças, jovens e adultos com Incapacidades. Este direito está consagrado na Convenção dos Direitos da Criança (1989) e na Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2008). E é, ainda, corroborado por várias declarações internacionais, designadamente a Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), a Declaração e Orientações para a Ação de Salamanca (1994) e as Orientações para a Ação de Dakar (2000). A UNESCO dá primazia não só ao mero direito à educação, mas também particularmente ao direito à qualidade da educação para todos (UNESCO, 2009).

1.1.1. Antecedentes históricos da inclusão

O conceito de inclusão, até chegarmos à definição que utilizamos presentemente, foi progredindo de acordo com acontecimentos e conjunturas históricas; foi influenciado pelos diferentes entendimentos da deficiência e das formas sociais quer de discriminação quer de acolhimento, apoio e controlo; assim como da evolução da própria escola.

Desde a Idade Média, com um entendimento simbólico da deficiência, atribuindo as suas causas a forças demoníacas, atos de feitiçaria ou bruxaria, em que a perseguição era a ação mais comum; até ao início da Idade Moderna, época em que surgem as primeiras ações de assistência aos deficientes, com a criação de instituições de acolhimento, em alguns casos com uma componente de isolamento (Bautista, 1997; Correia, 1997a; García, 1989, citado por Jiménez, 1997).

No advento da Contemporaneidade, em inícios do século XX, assistiu-se à construção dos primeiros centros para pessoas com deficiências e tudo permanece sensivelmente deste modo até meados do século. Fontes (1952, cit. por Niza, 2012) recorda que em Portugal com a extensão da escolaridade os médicos são impelidos a solucionar o problema dos “que não podem ou não sabem estar naquela escola para todos” (p.75). Assim, surgem por mérito do trabalho do Estado “institutos Médico-Pedagógicos (asilos com escola e oficina) para «anormais» (deficientes intelectuais), classes especiais de anormais e centros de observação (...) para «seleção e classificação» (p.75). Ou seja, as crianças são

rotuladas e segregadas em função da sua deficiência (Bautista, 1997). Em Portugal os “primeiros serviços de educação especial foram para deficientes sensoriais, sob formas de asilos ou asilos-escolas por seleção de sexo e deficiência” (Niza, 2012, p.75).

Um segundo momento a referir neste percurso histórico é o facto de nos anos 50 e 60 do século XX, se ter iniciado o movimento de integração escolar de crianças com deficiência. Este teve início, nos países escandinavos, mais precisamente na Dinamarca, em 1959, quando foram questionadas as práticas sociais e escolares de segregação, assim como as atividades sociais em relação às pessoas com deficiência intelectual. Então, o país adotou como medida para inverter esta situação, a promulgação do novo Ato Legal que colocava como objetivo final de todos os serviços de Educação Especial: “criar condições de vida para a pessoa retardada mental semelhantes, tanto quanto possível, às condições normais da sociedade em que vive” (Correia, 1997a, p.38).

Mas, é sobretudo na década de 70 do mesmo século, que a comunidade educativa se começa a preocupar com a integração dos alunos com deficiência; integração esta, que era mais de carácter físico e social, do que pedagógico. Passando, numa fase inicial, por ser feita em classes especiais, na mesma escola; e, numa segunda fase, havendo um maior ênfase na interação entre as crianças ditas «normais» e as deficientes, surgindo desta forma a integração social (Gaspar, 2009; Rodrigues 2001). Segundo Correia (1997b), o conceito de integração previa a inserção de crianças com deficiência nas escolas regulares, espelhando o princípio de normalização, por lhes proporcionar uma proximidade física, temporal e curricular com os seus pares ditas «normais».

Esta ideia difundiu-se e passou a ser uma prática corrente a partir de 1975, precisamente após a aprovação pelo Congresso norte-americano da *Public Law 94-142*, intitulada *The Education for All Handicapped Children Act*. Esta lei propunha a educação pública e gratuita para todos os alunos com deficiência, baseada na avaliação exaustiva e em práticas não discriminatórias. Previa a colocação dos alunos num meio o menos restritivo possível; a elaboração de planos educativos individualizados, que deveriam ser revistos anualmente pelos professores, encarregados de educação e órgãos de gestão da escola; a formação especializada e contínua dos professores e de outros técnicos; e o envolvimento das famílias no processo educativo dos seus educandos (Correia, 1991).

Ainda no final da década de 70, em Inglaterra, é publicado o *Warnok Report Special Education Needs*, que é legislado em 1981 pelo *Education Act*, (Correia, 1991). Este relatório introduziu o conceito de «Necessidades Educativas Especiais⁴», o que operou uma

⁴ As próximas referências no texto às Necessidades Educativas Especiais, irão aparecer abreviadas do seguinte modo NEE

rutura com as categorizações existentes até então, que eram, sobretudo, do foro médico e psicológico. Neste relatório definia-se que um aluno tinha necessidades educativas especiais quando, comparativamente com alunos da sua faixa etária, apresentasse dificuldades significativamente maiores em aprender, ou quando tivesse algum problema de ordem física, sensorial, intelectual, emocional ou social, ou uma combinação de ambas as problemáticas; ao que se acrescentava o facto de os meios educativos geralmente existentes nas escolas não consigam responder a essas necessidades, acarretando a o facto de se ter que recorrer a currículos especiais ou a condições de aprendizagem adaptadas (Gaspar, 2009).

Na década de 80 do século XX, com os trabalhos desenvolvidos no âmbito do Ano Internacional do Deficiente, em 1981, reconheceu-se o direito à igualdade de oportunidades, o direito à integração e o direito à “normalização” das crianças e dos jovens deficientes, isto é, a plena participação destes numa sociedade para todos, o que correspondeu a um trabalho de intervenção centrado na escola (Correia, 1997b).

Na década de 90 sucedem-se dois grandes acontecimentos que marcam uma viragem no panorama da educação. Em 1990 realizou-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em que as Nações Unidas garantiram a democratização da educação, independentemente das diferenças particulares dos alunos. Foi a partir desta conferência que o movimento da educação inclusiva começou a ganhar força. E em junho de 1994, em Salamanca (Espanha), ocorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, tendo como objetivo: “promover a educação para todos, analisando as mudanças fundamentais de políticas necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando realmente as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades especiais” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 5).

O percurso até à inclusão passou por um conjunto de decisões e medidas tomadas no seio das Nações Unidas e da Unesco, que tiveram extraordinária importância na introdução progressiva de políticas sociais favoráveis à sua implementação (Correia, 1997b).

1.1.2. Inclusão e educação inclusiva

Hoje, é facilmente perceptível que o conceito de inclusão é um conceito polissémico e aplicável a diferentes domínios. Tal, relembra a AEDEE (2009), o termo inclusão sofreu uma evolução, desde que foi inicialmente introduzido no contexto educacional.

No âmbito educativo, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2009) indica claramente que a educação inclusiva é uma questão de equidade e, por conseguinte, uma questão de qualidade com impacto em todos os alunos, com ou sem deficiência. E enfatiza três pressupostos centrais sobre a educação inclusiva: a inclusão e a qualidade são recíprocas; a participação e a qualidade estão ligadas e reforçam-se mutuamente; e, por último, a qualidade e a equidade são essenciais para garantir a educação inclusiva (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014, p.13).

No mesmo sentido surge a opinião de González (1995, cit. por Correia, 2003) ao afirmar que “a inclusão mais do que um juízo de valor é uma forma de melhorar a qualidade de vida, onde a educação pode desempenhar um papel primordial ao oferecer oportunidades” (p.58). A inclusão pode ser vista como uma tentativa de transmitir ideias sobre a educação para todos sob a capa «mainstreaming», em que os alunos podem estar integrados – o que significa estar no mesmo espaço físico – mas não necessariamente a partilhar a experiência educativa com os seus pares. Inclusão implica que os alunos com NEE têm “acesso ao currículo” na forma que melhor responda às suas necessidades (AEDEE, 2009).

O conceito de educação inclusiva preconizado pela Declaração de Salamanca tem como pressuposto que todas as crianças têm direito à educação e ao acesso aos conhecimentos. E defende que, para tal aconteça, é necessária a conjugação de quatro fatores. Primeiro, as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras no sentido de encontrar um modo de educar com êxito todas essas crianças, inclusive as com deficiências graves. Em segundo lugar, deve adotar-se uma pedagogia centrada no potencial da criança, que pressupõe que todas as diferenças humanas são normais e, nesse sentido, a aprendizagem deve ajustar-se às necessidades de cada criança. Em terceiro lugar, aconselha que todas as crianças, sempre que possível, devam aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças, sendo que a permanência de crianças em escolas especiais ou classes especiais deverá ser uma exceção. Por último, refere que os programas de estudos devem ser flexíveis e adaptados às necessidades da

criança; assim, a aprendizagem deverá estar relacionada com a própria experiência dos alunos e com os seus interesses concretos, de forma a motivá-los, devendo, pois, ser criados nas salas procedimentos de gestão mais flexíveis, bem como inovar os recursos pedagógicos, diversificar as opções educativas e promover a ajuda mútua entre pares.

1.1.3. Inclusão e participação

Neste estudo queremos dar ênfase ao conceito de inclusão que é apresentado por Booth & Ainscow (2002), ao qual juntamos a ideia de Oliveira-Formosinho (2007) de que a criança para construir conhecimento “necessita de um contexto social e pedagógico que sustente, promova, facilite, celebre a participação, de um contexto que participe na construção da participação” (p. 22).

Este contexto, referido pela autora, é no nosso entender a escola inclusiva. Aquela que, segundo Booth & Ainscow (2002), consegue identificar e remover, com sucesso, as barreiras que se colocam à aprendizagem, ao desenvolvimento e à participação e que são enfrentadas por muitos alunos com incapacidades (UNESCO, 2009). Assim, Bailey & Wolery (1992, cit. por Gamelas, 2003) reforçam que a inclusão representa uma filosofia educativa cujo objetivo é o de proporcionar e preparar a criança com NEE para experiências de vida normalizantes - e não normalizadoras - e promover a sua participação em todos os aspetos da vida da escola e da vida comunitária.

Voltando ao ideário de Booth & Ainscow (2002) e à abordagem de inclusão que utilizam na sua obra *Índex para a Inclusão*, os autores referem que se trata de um processo constante de evolução da aprendizagem e da participação de todos os alunos. “A participação significa a aprendizagem em conjunto com os outros e a colaboração com eles em experiências educativas partilhadas. Isto requer um envolvimento ativo na aprendizagem, e tem implicações na forma como é vivido o processo educativo. Mais ainda, implica o reconhecimento, a aceitação e a valorização de si próprio” (p.7).

À medida que cada vez mais países abraçam uma definição mais ampla de inclusão e que a diversidade é valorizada em qualquer grupo de alunos, o conceito de educação inclusiva pode ser encarado como uma forma de elevar o sucesso através da presença (“acesso à educação”), da participação (“qualidade da experiência de aprendizagem”) e do sucesso (“processos e resultados da aprendizagem”) de todos os alunos (AENEI, 2014, pp.10-11).

1.1.4. Práticas Educativas Inclusivas

Em diferentes obras publicadas pela AEDEE, nomeadamente na intitulada *Processo de avaliação em contextos inclusivos: Questões-chave para políticas e práticas* (2007) é claramente referido que “as conceções sobre as (...) práticas em educação inclusiva estão em constante mudança em todos os países” (p. 20). Na perspetiva de Garcia (2002) as práticas educativas escolares e as práticas educativas inclusivas deveriam evoluir em simultâneo, uma vez que são complementares, mas de facto isto não acontece. A autora avança como argumento para justificar este facto a inflexibilidade dos sistemas de ensino que permanecem fechados. E acrescenta “o ensino inclusivo sugere mudanças nos métodos e nas técnicas do ensino tradicional, que se baseiam na transmissão de conhecimentos e na individualização das tarefas de aprendizagem (...) [o que resulta] na impossibilidade de criar situações a partir das quais cada aluno possa trabalhar, aprender e se perceber como sujeito ativo na conquista do conhecimento (...) e aprendem [em cooperação] quando dividem entre si as tarefas de aprendizagem” (pp. 171-172).

Granemann (2005) alerta para o facto de que é necessário “acabar com os subterfúgios teóricos e as distorções do conceito de inclusão que circulam entre os profissionais da área” para que seja exequível a reconfiguração da educação de acordo com os “novos paradigmas, preceitos, ferramentas e tecnologias educacionais” (p.71). Opinião semelhante apresenta Carmo (2000 cit. por Leão, Garcia, Yoshiura & Ribeiro, 2006, p. 171) deixando este aviso “a inclusão é um assunto que deve ser tratado com muita cautela, pois, a sociedade pode estar incorrendo em erros do passado, criando uma nova modalidade: a dos excluídos dentro da inclusão”.

Assim, Reynolds (2009, cit. por AEDEE, 2010) afirma que os conhecimentos, crenças e valores dos professores são cruciais para a criação de um ambiente efetivo de aprendizagem para as crianças. Desempenhando o professor um papel central nas práticas de inclusão. Então, importa explicitar que os paradigmas da educação inclusiva e consequentemente da escola inclusiva, preconizam “práticas educativas inclusivas que partindo da diversidade humana como uma mais-valia e usando metodologias de diferenciação inclusiva e aprendizagem cooperativa, possam gerar o sucesso de todos através do sucesso de cada um, caminhando, assim, para o despontar de um novo paradigma de escola” (Sanchez & Teodoro, 2007, p. 105).

A forma como os professores praticam a inclusão dentro da sala de aula pode assumir diferentes formas, contudo há poucas investigações sobre as práticas educativas

escolares (Leão, Garcia, Yoshiura & Ribeiro, 2006). De seguida passaremos a apresentar alguns estudos sobre práticas educativas inclusivas.

“O que é bom para os alunos com NEE é igualmente bom para todos os alunos”, esta declaração, foi feita na publicação da AEDEE denominada *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula* (2003, p.33) e tem sido, desde essa altura, repetida com frequência em vários trabalhos da Agência. Esta obra relata um estudo cujo enfoque era a identificação, análise, descrição e disseminação de práticas educativas inclusivas. A investigação analisou as práticas de sala de aula consideradas eficazes, no contexto da educação inclusiva, e revelou cinco grupos de fatores: o ensino cooperativo (os professores precisam desenvolver práticas de apoio e de colaboração entre si para desenvolver um ensino mais eficiente); a aprendizagem cooperativa (a tutoria entre pares é eficiente para a aprendizagem e para o desenvolvimento cognitivo e sócio emocional dos alunos); a resolução cooperativa de problemas ou conflitos (definição de regras e limites claros, fixados com os alunos provaram ser eficazes); os grupos heterogêneos (objetivos a atingir, diferentes formas de aprendizagem, ensino flexível e constituição de pequenos grupos incrementam a educação inclusiva e são eficazes para a gestão da diversidade na sala de aula); e o ensino efetivo (o currículo deve ser adaptado às necessidades individuais dos alunos, de modo que todos façam progressos se o seu trabalho for sistematicamente planeado, controlado e avaliado).

Sanches & Teodoro (2007) realizaram entre 2003/2004 um estudo na região educativa de Lisboa, ao nível do 1.º ciclo do ensino básico, com o intuito de investigar as práticas educativas dos docentes de apoio educativo e nelas encontrar indicadores de uma educação inclusiva. Concluíram que estes professores apresentavam indicadores pontuais de educação inclusiva, sendo que “a ação pedagógico-educativa aparenta estar mais próxima da modalidade Educação Especial”, nomeadamente no apoio direto ao aluno e na intervenção isolada na sala de apoio.

Guasselli (2005), em 2004, observou o trabalho de 4 professoras do ensino básico de escolas do Brasil, cujas turmas incluíam crianças com NEE. E analisou os “dizeres da prática” (p.90) em torno da educação inclusiva e que sentidos lhes conferiam os professores. A investigadora concluiu que os discursos privilegiavam um ideal “politicamente correto” de escola, de aluno, de família e de professor, deixando transparecer algumas contradições, que se resumem na seguinte frase: “o aluno está incluído, mas dentro do espaço de inclusão, de certa forma, também está excluído” (p.100).

Granemann (2005) analisou depoimentos de 40 profissionais de 5 escolas brasileiras, da rede pública do município de Campo Grande, no estado de Mato Grosso do

Sul, referenciadas pela Coordenação da Unidade de Inclusão como bem-sucedidas no processo de inclusão de alunos no ensino regular. A grande maioria dos entrevistados refere como fatores que favorecem a inclusão as mudanças estruturais das escolas, a formação dos professores e a mudança de práticas. A este nível, destacam a planificação cooperada entre docentes e as formas de avaliação diferenciada.

Leão, Garcia, Yoshiura & Ribeiro (2006) levaram a cabo uma investigação sobre as práticas educativas escolares, de modo a verificar em que medida essas práticas contribuíam para a inclusão de um aluno com Necessidades Educacionais Especiais. Realizaram um estudo de caso, de carácter exploratório, tendo o sujeito uma dismotria cerebral ontogenética⁵. Como conclusão, referem que o processo de inclusão do aluno, no que concerne à inclusão física (inexistência de barreiras) e social (boa socialização com os pares), responde até certo grau às necessidades da dita criança. No entanto, do ponto de vista da aprendizagem, relatam que não se verifica inclusão educacional, ou seja, as práticas educativas observadas não contemplam as especificidades, curricular e de aprendizagem, a fim de atender às necessidades do aluno.

Malheiro (2010) observou a inclusão de uma criança com atraso global do desenvolvimento que frequentava um jardim-de-infância, que preconizava o modelo pedagógico do MEM. Conclui que o aluno participou ativamente no trabalho desenvolvido na sala, desde o processo de planificação aos de realização, avaliação e regulação. Destaca também como fator promotor da inclusão o recurso, por parte da educadora, a estratégias diferenciadas, alternadas com momentos de trabalho coletivo do grupo, com outros tempos de trabalho autónomo, individual ou em pequenos grupos, o que possibilitou um apoio direto e individualizado da educadora aos alunos que necessitavam de apoio, nomeadamente à criança com NEE.

O relatório *Raising Achievement for All Learners – Quality in Inclusive Education* (RA4AL) sintetiza os resultados de um projeto, realizado entre dezembro de 2011 e novembro de 2012, que visava identificar as estratégias de sucesso para a aprendizagem de todos os alunos em ambientes inclusivos. As suas conclusões apontam que as práticas educativas que permitem que os alunos progridam rumo a objetivos comuns, mas recorrendo a vias diferentes e utilizando diferentes estilos de aprendizagem e avaliação, são mais inclusivas e melhoram o sucesso de todos os alunos (AEDEE, 2012).

Gomes (2013) no seu estudo debruçou-se sobre as práticas de cooperação enquanto promotoras da inclusão utilizadas numa escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico, que implementava o MEM, e concluiu que a prática do trabalho cooperativo se constituiu como um

⁵ Vulgarmente conhecida por paralisia cerebral.

dos aspetos centrais para a inclusão do aluno com NEE. Na análise dos seus resultados salienta, também, que o modelo pedagógico adotado pela escola revelou-se um elemento fundamental, pois enfatizava a vivência democrática de respeito pelas características de cada um dos alunos e a promoção da inclusão, ao organizar e gerir um ambiente de aprendizagem baseado na cooperação.

1.2. Movimento da Escola Moderna

1.2.1. Modelos pedagógicos e modelos curriculares

Em prefácio à 4.^a edição de uma das obras de referência sobre os modelos curriculares para a educação pré-escolar, Formosinho (2013) afirma: “na primeira edição deste livro, em 1996 (...) dizia claramente que, mais do que as orientações curriculares, seria o desenvolvimento de modelos curriculares concretos que se poderia constituir num referente de qualidade na educação de infância” (p. 10). Varela (2010) reforça esta ideia afirmando que os modelos pedagógicos ou curriculares se constituem como um importante suporte para o educador intencionalizar a sua prática, contextualizar a sua ação e ainda refletir sobre ela e nela.

Marques (1999, p.149) define modelo como um conjunto organizado, articulado, coerente e lógico de “métodos e técnicas de ensino, partindo de um quadro filosófico, psicológico e pedagógico comum, que visa dar respostas às seguintes questões: como é que as crianças e os adolescentes aprendem? Porque é que devem aprender segundo determinadas metodologias? Aprender o quê, como e para quê?”

Neste sentido, Ataíde (1986) alerta para o facto de os modelos pedagógicos se constituírem como um conjunto coerente de referências, nas quais assentam o trabalho do educador e a relação pedagógica – “não são guias, receituários nem manuais, ou se o forem, deixam talvez de ser pedagógicos e passam a ser apenas modelos” (p.26)

Oliveira-Formosinho (2007a; 2007 b, cit. por Formosinho, 2013) clarifica que um modelo pedagógico se refere a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por culminar num quadro de valores. E, deste modo, define as grandes finalidades educacionais, os seus objetivos e os meios para os atingir (Varela, 2010), com o intuito de se concertar a teoria e a prática (Formosinho, 2013).

Em síntese, Formosinho (2013) menciona que um modelo pedagógico implica dois aspetos. Por um lado, um paradigma de formação contínua e de desenvolvimento profissional; ou seja, um modo de pensar a formação dos docentes que elegem esse modelo para trabalhar. E, por outro, um modelo curricular que agrega as orientações para a prática profissional ao nível do ensino-aprendizagem, visando “integrar os fins da educação com as fontes do currículo, os objetivos com os métodos de ensino e estes métodos com a organização do espaço e do tempo escolar” (p.16). Isto é, um modelo pedagógico molda um modelo curricular que expressa as condições nas quais opera (Varela, 2010).

Marchão (2010) define metaforicamente modelo curricular como um plano geral de organização da intervenção educativa tendo em vista a aprendizagem de determinados conhecimentos, atitudes ou competências, que é adotado pelos docentes de acordo com o seu conhecimento sobre o contexto e a população alvo da sua ação. Assim, deve constituir-se como a “estrutura conceptual ideal, de referências teóricas, que devem estar na base de todas as tomadas de decisão curricular que se vão processando ao longo do desenvolvimento de determinado currículo” (Serra, 2004, p.38).

Deste modo, o modelo curricular deve contemplar o que Varela (2010) enuncia: “definir a(s) finalidade(s) dos contextos de educação de crianças pequenas; qual a estrutura do currículo a desenvolver; que atividades e procedimentos devem integrar; descrever o seu ambiente referindo, como se organiza o tempo numa rotina diária, os materiais disponíveis e a composição dos espaços; que tipo de interações e relações se podem estabelecer, quer entre crianças, quer entre estas e os adultos; o papel do educador bem como as suas habilidades e características; o conceito de infância/a conceção de criança, explicando o papel que tem; como deve ser levada a cabo a avaliação” (pp.205-206).

1.2.2. Modelos transmissivos e modelos participativos

A expansão da escolaridade e a democratização da educação resultaram na massificação do ensino, o que culminou na criação de uma organização e estrutura da escola com características próprias, tais como: a uniformização, a padronização e a standardização (Formosinho, 2013).

Desta conjuntura resultou uma estrutura escolar que aparentemente permitia a mesma educação para todos, concretizando o princípio da igualdade de oportunidades educativas através da estratégia “de ensinar a todos como se fossem um só” (Formosinho, 2013, p. 18). Na prática, esta pedagogia acarreta ensinar à totalidade dos alunos da mesma

turma conteúdos semelhantes, em tempo e espaço simultâneos, com estratégias e materiais similares, independentemente da individualidade de cada criança. Formosinho (2013) designa este tipo de modelo educativo como modelo transmissivo e burocrático e Peças (s/ data, p.3) considera que este tipo de modelos “assentam na transmissão, na simultaneidade e coletivismo dos percursos, na exterioridade e homogeneidade redutora dos processos, no monolitismo cultural”.

Investigações e novos conhecimentos de meados do século XX na área da Psicologia e das Ciências da Educação e suas repercussões em pedagogos, que foram efetivamente pioneiros para a sua época, ajudaram a consubstanciar o que hoje se pode designar por pedagogias participativas, que operaram uma rutura com os modelos até aí vigentes, nomeadamente a Pedagogia-em-Participação, o Modelo Curricular *High-Scope*, o Modelo Pedagógico da Escola Moderna Portuguesa (Formosinho, 2013).

Na opinião de Oliveira-Formosinho (2007), os modelos pedagógicos participativos concebem os intervenientes – crianças e adultos – como indivíduos ativos com proficiências, competências e agência, para co-construírem aprendizagens e, com voz ativa, para participarem no processo educativo. Ou seja, definem-nos enquanto seres competentes e “com direito a co definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura a que chamamos educação”, que é desenvolvido a partir dos seus interesses, motivações e necessidades (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011, p. 19).

1.2.3. Contributos teóricos para a fundamentação do MEM

No campo teórico do MEM, a maioria das reflexões, quando cruzadas quotidianamente com a praxis da educação, situam-se no âmbito da conceção construtivista do ensino e da aprendizagem, que concebe a educação com um valor social e socializador, “que ganha corpo e se desenvolve numa instituição, também ela social” (Solé & Cole, 2001, p.12). Os mesmos autores afirmam que, segundo esta perspetiva, os conteúdos escolares devem ser assumidos enquanto “produtos sociais e culturais”, o professor deve ter um papel de “agente mediador entre o individuo e a sociedade” e o aluno deve ser entendido como um “aprendiz social” (Solé & Cole, 2001, p.12).

Uma das influências teóricas iniciais a destacar é o contributo do pedagogo francês Celestin Freinet, precursor da Escola Nova, que no seu tempo operou uma rutura com o paradigma escolar organizacional, simultâneo e massificador do século XIX, contrapondo uma proposta de organização do trabalho e da cultura da escola, baseada na cooperação e

nos valores democráticos (Niza, 2002). De Freinet podem ser destacados vários contributos essenciais: por um lado, as vantagens da cooperação na realização das aprendizagens curriculares; e, por outro, a importância da participação e pertença a estruturas cooperativas para o desenvolvimento social, moral e cívico (organização democrática e cooperada). E ainda, a mobilização dos docentes em torno das suas práticas e dos meios de trabalho inerentes à gestão do currículo na escola regular, que tomou uma dimensão militante, de intervenção e cidadania, designando-a de Movimento da Escola Moderna, para marcar a dinâmica inovadora e de alternativa contemporânea à Escola Nova Movimento (Niza 2002, 2007b).

A partir de meados da década de 70 do século XX, os associados e colaboradores do MEM desenvolveram um trabalho que se foi afastando cada vez mais da pedagogia de Freinet e se aproximou dos paradigmas teóricos de Vigotsky & Bruner (Niza, 2013, 2007b). Sendo que um dos aspetos fundamentais nesta viragem foi a edição, em 1977, da obra *Psicologia e pedagogia: Bases psicológicas e a aprendizagem e do desenvolvimento*, por Sérgio Niza, que criou a oportunidade para desvendar o pensamento de Vygotsky e dos seus colaboradores e de Fernand Oury (Niza, 2002).

O ideário central preconizado por Vygotsky (2007), e que influenciou o MEM, diz respeito à conceção sobre a construção do conhecimento, considerando que era um processo fundamentalmente social e interativo, ou seja, construído com os pares num contexto social de interação. Para este autor, todas as funções psicológicas têm origem nas interações entre seres humanos e destes com o ambiente, numa atitude dialética (Sampaio, 2009; Garnier, Bednarz & Ulanovskaya, 2003, cit. por Serralha, 2007). “Ao considerar que a aquisição e o desenvolvimento do conhecimento é um processo eminentemente social, e que, as funções psicológicas humanas são mediadas pela cultura, são historicamente desenvolvidas e resultam da atividade prática, Vygotsky atribui à escola um novo e importante papel na construção do conhecimento” (Fontes & Freixo, 2004, p.17).

Presentemente, o MEM elege como referenciais as conceções teóricas de Vygotsky & Leontiev, incluindo simultaneamente a diversidade de propostas de investigadores e teóricos pós-vygotskyanos, designadamente Daniels e a sua perspetiva sociocultural, e Bruner defensor da psicologia cultural (Niza, 2007a, 2007 b, 2008a; Folque, 2012).

Na década de oitenta, o MEM acolheu como referencial teórico o paradigma sociocultural (Niza, 2007a). Como referências sobre a teoria sociocultural em educação na década de 90, destacamos Gordon Wells e, mais recentemente, em 2000, Clotilde Pontecorvo, que abordam as bases teóricas da construção social do conhecimento (Niza, 2007a).

1.2.4. Apontamentos históricos relativos ao MEM

Neste capítulo, faremos uma breve referência aos momentos mais marcantes da história do MEM que, em 2016, completa 50 anos de existência. Segundo a opinião de Nóvoa (1996 cit. por González, 2002), a história do MEM confunde-se a vários níveis com a história da educação portuguesa dos últimos anos.

Niza (2013) assevera que o aparecimento do Movimento da Escola Moderna portuguesa se ficou a dever à fusão de “três práticas convergentes: a criação de um município escolar, numa escola primária de Évora, a partir da proposta de educação cívica de António Sérgio, em 1963/64; a prática de integração educativa de crianças deficientes visuais do Centro Infantil Hellen Keller, apoiada pelas técnicas de Freinet; e a organização dos cursos de Aperfeiçoamento Profissional no sindicato nacional de professores, por Rui Grácio entre 1963 e 1966” (p.142).

Em 1965, no Centro infantil Helen Keller, Sérgio Niza promove uma ação de formação, que designa de estágio, inspirada no trabalho de Freinet, cujo intuito era aprofundar o conhecimento sobre os ateliês e os espaços de trabalho em sala concebidos pelo pedagogo francês (Niza, 2007a). No mesmo ano, e no seguimento do segundo curso de aperfeiçoamento profissional de professores, orientado por Rui Grácio, é criado o Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica, que se debruçou sobre o estudo das Técnicas Freinet (Niza, 2002).

Um ano depois, com a extinção deste grupo de trabalho do sindicato é fundado o Movimento da Escola Moderna. Nesse mesmo ano, o MEM associa-se à Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna (Niza, 2013), o que se configura decisivo para a sua afirmação como modelo pedagógico (González, 2002). Entre 1966 e 1974, o MEM teve de se manter discreto e clandestino, tendo em conta os tempos de ditadura que se viviam em Portugal (Pessoa, 2001; Gomes, 2013). No último ano da década de 60, instituiu-se uma carta de orientações pedagógicas que se constituiu como o primeiro elemento diferenciador relativamente à Carta dos Movimentos de Escola Moderna (FIMEM) aprovada em Pau, França.

Na década de 70, no âmbito do trabalho realizado na Secção de Educação Terapêutica do Centro de Observação Médico-Pedagógica de A-da-Beja, realiza-se uma formação intensiva com os professores do MEM que integravam a equipa multidisciplinar tendo como base o trabalho por projetos e o conselho cooperativo de educação (Niza, 2007a). Em 1974, começa a publicação do boletim *Escola Moderna* que, mais tarde, deu

origem à Revista *Escola Moderna*, publicação bianual que permanece até ao presente (González, 2002). E, no último ano da década de 70, realiza-se o primeiro encontro nacional que reúne docentes para a partilha das suas práticas, o que, posteriormente, dará origem ao que atualmente se designa congresso nacional e que se realiza anualmente (González, 2002).

É na década de 80 que se assiste à proliferação de novos núcleos regionais, que “são formados por grupos de professores ou educadores de um local ou zona que se comprometem entre si, e numa ação político-pedagógica, a realizar na prática os princípios elaborados e assumidos pelo MEM (...) são um lugar de militância pedagógica” (Pessoa, 2010, p.49). Este fenómeno mantém-se até ao presente, o que tem um grande impacto na vida do Movimento, pois implica o aumento do número de sócios e consequentemente imprime outra dinâmica à vida associativa e formativa do MEM (González, 2002) fazendo-o crescer na reflexão teórica e na capacidade de intervenção a nível nacional (Pessoa, 2010).

1.2.5. Princípios pedagógicos e conceções estratégicas

De modo a se perceber como os docentes do MEM encaram a escola importa refletirmos sobre esta ideia de Sérgio Niza: a escola deve ser concebida como um local privilegiado para o desenvolvimento pessoal, social e cultural, estruturado de modo democrático tendo em vista o progresso da democracia. E, assim, encarada como “um espaço de iniciação às práticas cooperadas do viver democrático, onde em comum, cada qual se apropria dos saberes e dos valores gerados pela humanidade. Nela se reconstituem e recriam os processos e os objetos de cultura através da negociação progressiva dos métodos e dos significados das práticas quotidianas e científicas” (1992b, p.46).

“É vivendo e trabalhando juntos que os alunos aprendem na escola a ser cidadãos, ou seja formam-se na estrutura organizativa [da escola]” (Serralha, 2007, p.90). Para Dewey democracia e socialização tinham significados idênticos; deste modo, as atividades escolares eram assumidas “como trabalho de conhecimento e de produção cultural onde, em cooperação, se constroem as aprendizagens curriculares e de cidadania, criando condutas de projeto que façam avançar novas obras, assentes em contratos dialogados entre os que partilham o trabalho de apropriação e de criação cultural” (Niza, 2005, p.4)

Os docentes do MEM partilham uma conceção de escola e de ensino com particularidades que lhes imprimem três finalidades educativas (Niza, 1992b; Niza, 2013 p.144). A primeira finalidade diz respeito à “iniciação às práticas democráticas”, uma vez que

a escola é o local por excelência para a emergência das condutas de cooperação e solidariedade, inerentes à vida democrática. A segunda finalidade refere-se ao processo de “reinstituição dos valores e das significações sociais”. E a terceira finalidade remete para a “reconstrução cooperada da cultura”, pois crê-se que a educação e o desenvolvimento

Niza (1992b; 2013) elenca os “sete princípios de estruturação da ação educativa” (pp.145-148):

1. “Os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação”: a escolha da organização, dos processos e dos materiais deve adequar-se às regras e objetivos que foram instituídos de modo democrático por forma a orientar o processo educativo. Niza (1992b) reforça a ideia de que se têm que incluir nas estratégias pedagógicas a prática dos mesmos valores e competências que queremos alcançar com a educação. Ou seja, pretende-se formar as crianças e os jovens através de “uma atividade democrática exemplificante” (Niza, 1992a, p.7).
2. “A atividade escolar, enquanto contrato social e educativo”: alunos e professores negociam as etapas de trabalho, mediante acordos progressivos, tendo em vista a apropriação dos conteúdos científicos, tecnológicos e artísticos. Niza (1992b) refere que o percurso educativo não é feito de “atos de vontade unilaterais”, mas sim de “atos contratados entre cidadãos com iguais direitos” (p.42), celebrados por um acordo entre crianças e docentes, que são oficializados em projetos de trabalho cooperados. Niza (2007b) clarifica que para se dotar o currículo oficial de significação social a prática educativa deve basear-se num contrato explícito entre professores e alunos. Mas isso só é possível mediante um diálogo contínuo sobre a gestão partilhada do planeamento, a regulação da sua execução e a administração dos recursos de aprendizagem; tendo como suporte os instrumentos de pilotagem, tais como, o plano curricular coletivo até ao plano individual de trabalho de cada aluno.
3. “A prática democrática da organização partilhada por todos institui-se em conselho de cooperação”, abrangendo todo o leque do quotidiano da vida escolar, ou seja, planeamento, organização (espaço e tempo), avaliação e regulação social do quotidiano escolar (Niza, 1992). Niza (2007b, p.41) destaca que “é a maneira cooperada de gerir os espaços, os tempos, os recursos e os projetos de construção de produtos culturais que incorpora e ativa a apropriação dos conhecimentos”.
4. “Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e no quotidiano”, defende-se uma homologia de processos. Ou seja, uma similitude entre os processos de trabalho na escola e a vida social produtiva. Neste sentido Niza (2007b) alerta que é preciso “uma escola que aprenda

com a instituições reais a organizar o trabalho (...) precisamos de uma escola atravessada pelo mundo da cultura quotidiana, e que se confronte com o hábito e resolver problemas autênticos da vida” (p.42). Isto para que ocorra construção significativa de competências de ação sociocultural, usadas na escola mas também na vida, “para satisfação de funções sociais reais e não de simulacros de vida como as «coisas da escola»” (Niza, 2007b, p.41).

5. “A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação dos saberes e das produções culturais” das crianças. Os saberes e os produtos, concebidos ou reconstruídos pelos alunos, são valorizados socialmente nos momentos de partilha na comunidade educativa. Assim, para que ocorra a difusão devem criar-se “circuitos estáveis de produção e de distribuição ou divulgação desses produtos” (Niza, 2007b, p.147); ou seja, cada aluno produz e partilha os conhecimentos pesquisados e apropriados, individualmente ou em grupo (Niza, 2007b), para enriquecimento individual e coletivo das comunidades da sua escola (Niza, 1992b).

6. “As práticas escolares darão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos através da partilha de saberes”. O exercício da partilha solidária dos saberes, construídos individualmente por cada criança, tem inerente o objetivo de ensinar aos outros o que se aprendeu, “clarificando e pondo à prova essas aprendizagens” (p.147). Isto porque, todo o saber tem um valor social e é socialmente construído e, para que possa cumprir o sentido social e ético do trabalho cultural e da intervenção democrática, o conhecimento e as obras de cada um devem ser partilhados no grupo (Niza, 2007b).

7. “Os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula «atores» comunitários como fonte de conhecimento nos seus projetos”. Neste pressuposto, é solicitada colaboração a várias pessoas pertencentes à comunidade educativa (pais, familiares, vizinhos, moradores, especialistas, entre outros) o que ajuda a consolidar a identidade cultural dos alunos e também da escola.

1.2.6. Orientação do processo de ensino – aprendizagem

Tendo por base os sete princípios de estruturação da ação educativa explicitados no capítulo precedente, Niza (1993, 2013) apresenta os “três movimentos estratégicos que não de imprimir sentido e direção aos processos de ensino e aprendizagem” (p.148):

- “Do processo de produção para a compreensão”; para se alcançar um produto ou um resultado (seja conhecimentos ou competências técnicas) é necessário o conhecimento das várias etapas que integram o processo (“a cadeia de operações”) que o originou. “O

conhecimento constrói-se assim pela consciência [metacognitiva] do percurso da própria construção (...) da ação que se institui simultaneamente como construção do saber” (p.148);

- “Da intervenção para a comunicação”; o imperativo de comunicar o processo e os resultados de um “projeto de trabalho dá sentido social imediato às aprendizagens e confere-lhes uma tensão organizadora que ajuda a estruturar o conhecimento” (p. 148); trata-se de um compromisso ético e social de partilhar com os pares, tendo inerente um processo de validação, regulação e confirmação das aprendizagens (Niza, 2002);

- “Da experiência pessoal para a didática *a posteriori*”; os saberes e os produtos concebidos ou reconstruídos pessoalmente pelos alunos devem ser sucedidos de “momentos de ensino (...) realizados (...) para regular e aperfeiçoar e não como direção apriorística da ação ou da aprendizagem”. Estes momentos cujo cerne é a reflexão por parte dos pares e dos adultos, devem conduzir à clarificação ou reestruturação formal das aprendizagens.

1.2.7. A sintaxe do MEM

O MEM trabalha para a construção teórica de um mapa conceptual de referência para as suas condutas educativas. Isto é, tem inerentes regras e princípios que regem a estrutura e organização da prática educativa – gramática ou sintaxe – que têm como base a diferenciação pedagógica (Niza, 2007b).

Segundo, Oliveira-Formosinho (2007) a diferenciação pedagógica permite ser suporte para “desenvolver um fazer e um pensar pedagógico, que foge à «fatalidade» de educar todos como se fossem um só” (p.33) conseguindo-se suplantar o modo simultâneo.

Niza (2004; 2007b, pp.42-43)⁶ elenca os seguintes módulos de atividades curriculares de diferenciação pedagógica – sintaxe:

1. A organização e gestão cooperada em Conselho de Cooperação Educativa. A gestão compartilhada do currículo e a organização do trabalho fazem-se em Reuniões de Conselho para planeamento, avaliação, análise de ocorrências significativas, reflexão ética para clarificação e construção de regras de vida para o desenvolvimento sociomoral, tendo como suporte os instrumentos de planeamento/avaliação e o Diário de Turma.

⁶ A sintaxe do MEM é apresentada esquematicamente em <http://www.movimentoescolamoderna.pt/modelo-pedagogico/sintaxe-do-modelo/>

2. O trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos. Parte substancial da aprendizagem curricular decorre do trabalho cooperativo em projetos temáticos de estudo, de produção artística, de pesquisa científica ou de intervenção social para o desenvolvimento das aprendizagens curriculares, acompanhado rotativamente pelo professor.
3. Os circuitos de comunicação para difusão e partilha dos produtos culturais. Dizem respeito à comunicação e difusão do trabalho em projetos dos alunos, apresentação de produções, divulgação de publicações, exposição de trabalhos, troca de correspondência e interação virtual. Estas ações são submetidas à reflexão coletiva, relativamente os efeitos alcançados pela sua apropriação ou utilização social.
4. O trabalho curricular participado pela turma. Trata-se de sessões de trabalho em coletivo, onde, com a colaboração ativa dos professores e participada por todos, se constroem ou se reconstroem conceitos e saberes, ou se procede à revisão ou reescrita de textos que sirvam as diversas áreas do currículo.
5. O trabalho autónomo e acompanhamento individual. Consiste no estudo de aprofundamento dos conteúdos disciplinares, treino e produção intelectual dos alunos guiados por um plano individual de trabalho periódico. Decorre, paralelamente ao trabalho autónomo na sala de aula, o trabalho rotativo do professor para ensino interativo dos alunos que precisam de acompanhamento individualizado.

1.2.8. Pressupostos do processo educativo no pré-escolar

Niza (2013; Folque, 2012) enuncia três “condições em que se fundamenta a dinâmica social da atividade educativa no jardim-de-infância, no modelo curricular da Escola Moderna Portuguesa” (p.149). A primeira assenta na composição dos grupos/turmas que devem incluir preferencialmente crianças de diferentes idades, de modo a proporcionar a diversidade etária e cultural, que “melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas” (p.149). A segunda condição remete para o imperativo da existência permanente de um clima de livre expressão das crianças, “reforçado pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias” (p.149). A última condição diz respeito à necessidade de as crianças usufruírem de “tempo lúdico da atividade exploratória das ideias, dos materiais ou dos documentos para que possa ocorrer a interrogação (...) o espanto” (p. 149), daqui partirão projetos de investigação que são o cerne da prática pedagógica do MEM.

1.2.9. O espaço e o tempo no MEM

No MEM o espaço educativo encontra-se organizado em torno de seis áreas de atividade básicas, também designadas por oficinas ou ateliers, e de uma área polivalente, onde decorre o trabalho coletivo (Niza, 2013).

As áreas de atividade das quais as crianças dispõem são: biblioteca e centro de documentação, escrita e reprodução, ciências e experiências, carpintaria e construções, atividades plásticas e expressões artísticas e jogos e faz de conta (Niza, 2013). É nestas áreas que as crianças desenvolvem variadíssimas atividades durante o tempo de trabalho autónomo ou tempo de atividades e projetos (Folque, 2012).

A área polivalente é composta por mesas e cadeiras de modo a que todo o grupo se consiga reunir nos momentos de acolhimento, conselho, comunicações e outras situações coletivas. Junto desta área deverão estar afixados os instrumentos de registo, que são o suporte da planificação, gestão e avaliação da atividade pedagógica. Estes instrumentos de pilotagem são: o Diário⁷, o Mapa de Presenças⁸, o Mapa de Tarefas⁹, o Mapa de Atividades¹⁰, a Lista de Projetos¹¹ (Niza, 2013).

Niza (2013) defende que no quotidiano pedagógico do MEM existem configurações diferentes ao nível da organização temporal dos momentos da manhã e dos momentos da tarde. Os primeiros envolvem fundamentalmente as atividades escolhidas pelas crianças, que são realizadas sobre a supervisão e apoio discreto do educador. Os momentos da tarde “revestem a forma de sessões plenárias de informação e de atividade cultural, dinamizada por convidados, pelos alunos ou pelos educadores” (p.153).

⁷ O Diário é um instrumento de regulação do comportamento e da disciplina, de planeamento e de avaliação. Constitui-se por uma tabela com quatro colunas com as seguintes designações «gostei», «não gostei», «queremos fazer» e fizemos»; o objetivo é que nas duas primeiras as crianças registem ocorrências ou acontecimento positivos e negativos; na segunda registem intenções de trabalho a realizar e na última façam o balanço das atividades já realizadas (Niza, 2013).

⁸ O Mapa de Presenças é uma tabela de dupla entrada; na linha horizontal superior estão marcados os dias do mês e na linha vertical esquerda escritos os nomes das crianças (Niza, 2013).

⁹ O Mapa de Tarefas é uma tabela de dupla entrada; na linha horizontal superior estão os dias da semana, linha vertical esquerda as tarefas a desempenhar pelas crianças e centro são colocados cartões com o nome do par de crianças responsáveis por cada tarefa (Niza, 2013).

¹⁰ O Mapa de Atividades é um instrumento de trabalho mensal, de planificação coletiva (nele constam os nomes de todas as crianças do grupo) e de planificação individual (cada linha corresponde à planificação de uma criança). Para a marcação no mapa está acordada uma simbologia: círculo aberto (sem preenchimento no interior) mostra a intenção de realizar determinada atividade; círculo meio preenchido, atividade inacabada que passa para o dia seguinte; e círculo completamente preenchido, atividade realizada (Sampaio, 2009).

¹¹ A Lista de Projetos, é um instrumento de planificação e materializa-se numa tabela onde se escreve o nome do projeto, quem o realiza, data de início, data de fim e data de comunicação (Niza, 2013).

Niza (2013) concebe a distribuição das atividades no tempo do seguinte modo:

1. Acolhimento: diálogo inicial da manhã em grande grupo, em que a dinâmica principal é a partilha entre todos de acontecimentos ou situações significativas; este momento é apoiado pelo instrumento «Quero mostrar, contar ou escrever»
2. Planificação em Conselho: planeamento do dia através do preenchimento do «Plano do Dia»¹², tendo como base as sugestões escritas na coluna do «queremos fazer» do Diário e marcação da escolha individual de atividades no Mapa de Atividades
3. Atividades e projetos ou tempo de trabalho autónomo;
4. Pausa: recreio;
5. Comunicações: “tempo de grande grupo, baseado na interação dialógica acerca das experiências que as crianças realizaram, individualmente ou em pequenos grupos” (Folque, 2012). O objetivo é trocar-se opiniões, questionar e motivar os pares para novas descobertas ou experiências, no sentido de melhorarem ou aperfeiçoarem os conhecimentos ou os produtos que resultam do tempo de atividades e projetos (Oliveira, 2010)
6. Almoço;
7. Atividades de recreio;
8. Atividade cultural coletiva: estas sessões seguem por norma um esquema comum aos docentes do MEM: 2.^a feira, hora do conto; 3.^a feira, convidados; 4.^a feira, faz-se o registo e balanço da visita de estudo realizada de manhã; 5.^a feira, é da iniciativa da criança; 6.^a feira, reunião de conselho.
9. Balanço em conselho: balanço das atividades realizadas durante o dia.

1.2.10. O trabalho de projeto no MEM

Niza (2005) afirma que “o produto do trabalho (...) é o registo objetivado da projeção mental que se antecipara à planificação e execução do trabalho” (p.3) e é neste sentido que se insere o trabalho de projeto, eixo fundamental da pedagogia do MEM. A aceção etimológica da palavra «projeto» diz respeito à intenção de realizar algo no futuro (Pereira, 2002): “é assim uma antecipação mental de algo que se quer fazer” (Pires, 1994, p.21). Esta

¹² O Plano do dia é um instrumento de planeamento e avaliação, composto por três tabelas: «o que vamos fazer», «quem faz» e «avaliação»; a avaliação é feita tendo um código de cores acordado com o grupo que diz respeito a «fizemos», «não fizemos» ou «não terminámos» (Niza, 2013)

metodologia encontra as suas raízes em pedagogos como Dewey & Kilpatrick (Pires, 1994; Vasconcelos, 2011).

A metodologia de trabalho de projeto "remete o ensino para o seu verdadeiro lugar no processo educativo: já não como transmissão não motivada de uma informação sem ligação com o vivido, aqui e agora, mas como meio de informação apropriada à resolução das dificuldades encontradas em situações de aprendizagem" (Pires, 1994, p.22). Legrand (1990) afirma que os projetos devem ser empreendidos pelos alunos de uma forma voluntária e pessoal e, como tal, devem ter na sua génese os interesses, as necessidades, os problemas e/ou experiências dos alunos, o que conduz a um grau de empenhamento voluntário dos alunos e a um grande investimento afetivo nessa tarefa. Assim, se procura dar sentido às aprendizagens, baseando-as numa motivação intrínseca" (Pires, 1994, p.21). Pereira (2002) salienta que só existindo essa motivação intrínseca para a tarefa, se conseguirá manter o empenho para a realização do trabalho e resolver dificuldades e obstáculos que possam surgir durante todo este processo.

Peças (1999) refere que o elemento central do trabalho de projeto é o contrato efetuado no seio do grupo que o vai desenvolver. Isto implica que coletivamente definam um objeto de investigação e, posteriormente, um plano de ação para conseguir dar resposta. Por outro lado, Niza (2013) identifica como cerne da metodologia de projeto o antecipar o processo de atividade, que inclui várias atividades ordenadas para um fim e que as crianças deverão esclarecer, mesmo que não na totalidade.

Os projetos dizem respeito a uma ação delineada mentalmente, que é composta por um plano de ação antecipado coletivamente (Legrand, 1990) e cuja estrutura flexível permite reformulações que podem vir a ser necessárias de acordo com o rumo do trabalho (Pires, 1994)

Niza (2005) resume "a sequência de atividades do processo de trabalho e de conhecimento" do seguinte modo (pp.3-4):

- 1) Antecipar uma representação mental do que se quer fazer, saber ou mudar;
- 2) Clarificar a utilidade e o significado social do trabalho previsto, tendo em conta a sua utilização, apropriação e difusão;
- 3) Elaborar o projeto de atuação, desdobrando em ações de produção ou conhecimento, o que se antecipara mentalmente;
- 4) Conceber um plano de trabalho distribuindo as ações no tempo e atribuindo as responsabilidades para que se atinjam os objetivos cooperativamente assumidos;

- 5) Proceder à execução do plano;
- 6) Comunicar os resultados do estudo ou da intervenção e apresentar os produtos, alargando as formas de circulação e difusão do trabalho realizado;
- 7) Proceder à avaliação do processo e da utilização social dos produtos e resultados pela reflexão crítica em interação dinâmica;

Pereira (2002) distingue dois tipos de projetos: “os projetos que envolvem a construção de um artefacto (...) e os projetos entendidos como um estudo em profundidade de um tema”(p.170).

1.2.11. O MEM: democracia e participação

Uma vez que o MEM se insere nas pedagogias de tipo participativo e que o conceito de participação tem bastante relevo nesta investigação, importa refletir sobre as intenções pedagógicas dos docentes que o implementam: “buscamos uma prática democrática no aprender e no ensinar, que afirme cada vez com mais coerência uma educação para a democracia que vamos construindo participadamente”, através de uma organização cooperada do trabalho de aprendizagem para a formação democrática (Niza, 1992b)

Neste sentido Sampaio (2005, cit. por Sampaio, 2009) assevera que “se a democracia se aprende [então] a educação tem um importante papel nessa tarefa, ao colocar à disposição dos indivíduos os princípios orientadores desse modelo político de sociedade” (p.17). Assim, pode-se antever uma relação proporcional entre a democracia como sistema político e a organização escolar que conseqüentemente educará cidadãos mais ou menos democráticos, conforme a prevalência dos pressupostos democráticos que norteiem a escola (Sampaio, 2009).

Numa sociedade democrática em que impere uma escola democrática, esta tem intrínseco o requisito da “participação, como orientador do percurso educativo, onde cada um tem um papel a desempenhar, responsabilidades a assumir e decisões a tomar” (Sampaio, 2005, cit. por Sampaio, 2009, p.17). Enquanto “instância mediadora de culturas, compete à escola formar os seus intervenientes para uma cidadania democrática, ativamente participada em estruturas de cooperação educativa” (Niza, 2007b, p.41). As práticas participativas são estimuladas com o recurso ao trabalho cooperativo, tanto a nível dos alunos nas suas salas, como dos docentes no âmbito escolar (Sampaio, 2005, cit. por Sampaio, 2009).

Neste âmbito enquadram-se as questões relacionadas com o dever da Escola proporcionar às crianças um espaço privilegiado para uma participação ativa. Esta participação da criança diz respeito a um conjunto de princípios e valores que encaminham para condutas democráticas e de grande importância social e que devem ser garantidos em todos os contextos educativos. No caso particular do MEM, esta questão encontra-se refletida nos seus princípios e finalidades educativas: "o MEM tem três grandes finalidades formativas, sendo uma delas a iniciação a práticas democráticas (Niza, 1992b; Folque, 2012, p. 51); e um dos seus principais pressupostos é o espírito de compreensão e liberdade que é considerado como "o direito de escolher, o direito de falar, o direito de analisar, o direito de decidir, o direito de criticar, o direito de participar" (Niza, 1979, cit. por Niza 2012, p. 67).

1.3. Inclusão e Movimento da Escola Moderna

Em novembro de 2013, a AENEEI organizou uma conferência cujo objetivo era debater a educação inclusiva e no final do preâmbulo do documento que daí resultou encontramos este alerta "planear e implementar a educação inclusiva é um processo que diz respeito a todo o sistema de ensino e a todos os alunos, a equidade e a qualidade andam a par e a educação inclusiva deve ser vista como um conceito em evolução, onde as questões relacionadas com a diversidade e a democracia são cada vez mais importantes" (AENEEI, 2014, p.7).

Sanches & Teodoro (2007), citando Wilson (2000), referem que atualmente o termo inclusão, relaciona-se diretamente com conceitos como igualdade, fraternidade, direitos humanos e democracia; "conceitos que amamos, mas que não sabemos ou não queremos pôr em prática" (p. 106). Neste sentido Peças (s/data) reitera que defender a educação inclusiva, enquanto docentes, é sinónimo de se participar "numa matriz que é hoje transversal a todo o pensamento científico, a toda a cultura humanista, a toda a organização sociopolítica comprometida com a ideia de progresso e assente nos valores perenes e universais da fraternidade e da liberdade" (p.1). E Niza (1998) clarifica que a escola para todos não é um mito, é uma evidência, uma necessidade vital à organização das sociedades, pois, face à enorme crise social em que elas se encontram, a cultura cooperativa será a que lhe permitirá a sobrevivência.

Sérgio Niza na comunicação que proferiu no IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, intitulada *As Práticas pedagógicas contra a exclusão escolar no*

movimento da escola moderna, clarificou que “desde há quatro décadas, nos propomos como movimento assegurar aos nossos alunos a educação escolar e a sua frequência com sucesso e nos batemos também para que, como imposição de cidadania, possamos garantir a todos a plena inclusão nas escolas comuns, como direito seu e dever nosso, que com outros, onde quer que estejam, continuaremos a compartilhar” (Niza, 2007b, p. 41).

1.3.1. A planificação das atividades

A AEDEEI (2003) afirma que o professor tem de lidar com a diversidade na sala de aula e por conseguinte tem que adaptar ou preparar o currículo, planeando-o de forma a responder às necessidades de todos os alunos, incluindo os que apresentam NEE. No mesmo sentido, a UNESCO (2004) salienta que é hoje indubitável que cada criança aprende de forma diferente e que, conseqüentemente, os profissionais devem utilizar uma variedade de metodologias de ensino e de atividades por forma a colmatar as necessidades de aprendizagem das crianças. Corroborando esta ideia Dewwy (1959, cit por Serralha, 2007) afirma que “ao fazer decorrer o trabalho escolar das necessidades, experiências e da ação é uma oportunidade de dar aos alunos a possibilidade de construírem aprendizagens genuínas e significativas, porque enraizadas na vida social” de cada um (p.78).

Enquadrando-se neste âmbito de ação o MEM preconiza uma organização e gestão participada da vida escolar (Niza, 2013). Em particular uma gestão cooperada do currículo que reflete o facto de se conceber a aprendizagem baseada na ação contratual entre professores e alunos; isto, implica que os programas curriculares sejam do conhecimento de ambos e que os seus conteúdos sejam planificados em conjunto (Niza, 2007b).

Na prática do MEM o planeamento das atividades e dos projetos parte da planificação em Conselho (conversa inicial da manhã, em grande grupo). Esta planificação deve ter em consideração as sugestões referidas pelas crianças no balanço em Conselho realizado na tarde do dia anterior¹³ ou as intenções diárias das crianças que são registadas diretamente no Plano ou mapa de atividades (Niza, 2013).

Sampaio (2009) refere que o Mapa de Atividades é o instrumento mediador por excelência da planificação individual e coletiva, da organização do trabalho, pois gera diálogos entre os alunos e entre eles e o professor.

¹³ Que foram registadas na coluna «queremos fazer» do Diário e que são lidas pelo educador.

1.3.2. O ensino participativo

Granemann (2005) explicita que uma conceção de escola inclusiva se baseia no pressuposto de que a concretização e a implementação do currículo devem deixar de se basear na “transmissão unilateral e hierarquicamente direcionada do professor para o aluno; pois estes podem e devem ser coautores dos planos escolares, compartilhando todos os seus atos, desde o planeamento à avaliação, respeitando-se mutuamente” (p.71).

Mas para que o aluno participe autenticamente na sua jornada de aprendizagem é necessário que o professor atente “aos aspetos culturais e sociais do aluno (...) para garantir que todos aprendem (...) [porque] quando as crianças, entram para a educação pré-escolar trazem consigo vivências ou saberes prévios, uma cultura individual que deve ser respeitada, ouvida e partilhada no grupo onde se insere, pois só assim poderá ser reconstruída” (Coll,1994, p.84).

Na prática pedagógica do MEM, os conteúdos escolares são de cariz funcional, tendo como fundamentos as “coisas que a vida já ensinou (...) e decorrem das necessidades mais fundas e dos interesses mais vastos e anteriores à escola” (Niza, 1992a p.8). Assim, as conceções, a participação e a criatividade das crianças devem ser tidas em consideração na edificação dos seus conhecimentos curriculares (Niza, 2007b) e é imperativo que vão ao encontro das inquietações e dos desejos das crianças, transformando-se em projetos a que as crianças precisem dar resposta ou em problemas que importa resolver (Niza, 1992a).

Isto porque na metodologia de projeto, eixo central do trabalho do MEM, o papel do professor é fazer a mediação entre as competências, as necessidades e as experiências anteriores dos alunos, para, partindo delas, “desenvolver sugestões de base de tal forma que se transformem num plano ou num projeto que, por sua vez, se organize num todo assumido pelo grupo” (Pires, 1994, p.22). Mas, segundo Niza (1992b) baseado num “diálogo negocial” (p.43), através do qual se estabelecem ou reelaboram os objetivos de trabalho, se elegem os meios para os desenvolver e se distribuem as tarefas e as responsabilidades.

Contudo, para que isto flua numa sala, é de capital importância que o ambiente educativo seja facilitador dos diálogos, da escuta e do questionamento. De modo a que as crianças entre si fortaleçam o sentido de comunidade, “onde nos responsabilizamos pela aprendizagem dos outros, onde devemos apoiar e ajudar quem nos solicita, onde devemos partilhar o que aprendemos e descobrimos, pois só assim aprenderemos mais ainda” (Coll, 1994, p. 84).

1.3.3. A gestão das diferenças

A AENEEI (2014) afirma que refletir sobre a educação inclusiva envolve refletir sobre a diferença. Ou seja, é urgente que os docentes repensem o modo de “gerir as diferenças nas escolas, nas salas de aula e no currículo em geral” (p.5). Por seu lado, a UNESCO (2009) faz a seguinte proposta aos professores: fomentar a diversidade como um recurso, em vez de a considerar um obstáculo.

Peças (s/data) explicita que a ideia de “inclusão reivindica, antes de mais, a instituição de uma ecologia e de uma economia do aprender marcadas pelo encontro cooperado e solidário entre diferentes que, no conhecimento e no respeito por essas diferenças, se vão descobrindo e fazendo semelhantes” (p.4).

Para designar a diversidade, Vygotsky recorre ao termo “coletividade heterogénea” (1997, cit. por Guasseli, 2005, p.66) que, segundo Correia (2003), é o que permite que diferentes níveis intelectuais, características e conhecimentos tragam novas qualidades e novas particularidades ao todo que é o grupo, caminhando assim no sentido da educação inclusiva.

Defendendo o MEM, um contexto democrático de educação, a prática escolar deve estar impregnada pelos valores da justiça, do respeito mútuo, da livre expressão, da interajuda solidária e da reciprocidade nas relações de trabalho e de vida escolar (Niza, 2007). “Da riqueza das diferenças e das vozes vamos aprendendo a construir uma educação para a democracia (...) [esta] institui, na conflitualidade, a cooperação fraterna” (Niza, 1992b). A cooperação é o modo através do qual todos se podem afirmar, incluindo aqueles com “pontos de vista diversos, com desiguais capacidades ou com diferentes características” (Niza, 1992a, p.8), pois só um contexto cooperativo neutraliza essas diferenças (Serralha, 2007).

No quotidiano das salas que implementam o MEM destaca-se a aprendizagem por projetos cooperativos que permite, segundo afirma Pires (1994), que “a heterogeneidade, longe de ser um problema quase insolúvel, como no ensino tradicional, seja aqui um fator de enriquecimento” (p.23). Também no momento da reunião de Conselho da manhã, designadamente no «quero mostrar, contar ou escrever», privilegia-se o diálogo sobre diferentes ideias, a expressão de opiniões, a sugestão de propostas diversas e o questionamento de dúvidas, o que permite ao grupo ir-se constituindo gradualmente enquanto uma comunidade de aprendizagem (Gaitas & Morgado, 2010).

1.3.4. Aprendizagem ativa

Garcia (2002) refere que uma escola inclusiva implica a conceção de novos papéis e responsabilidades para os agentes educativos, explicitando que os professores deveriam “falar menos e assessorar mais” (p.4) e deveriam proceder a adaptações curriculares, na ótica de que os alunos evoluem de acordo com um estilo e um ritmo individual de aprendizagem e não uniforme.

Assim, Bakhtin (cit. por Niza, 2007a) acentua a perspetiva da aprendizagem ativa presente na pedagogia do MEM, afirmando que é a atividade “polifónica ou dialógica” (p.3), entre alunos e professores, que opera a transformação educativa e formativa “através de uma ativa participação discursiva na construção das aprendizagens. Isto reflete-se na conceção sobre o trabalho de apropriação do currículo (a aprendizagem) que se baseia num contrato social e educativo instituído entre alunos e professores, com o intuito de ambos alcançarem o maior sucesso nessa jornada de trabalho a que têm que corresponder em cooperação (Niza, 2007b).

Niza (1992a) afirma que o MEM defende uma prática educativa com “elevada responsabilidade dos aprendentes” (p.7), atribuindo desde muito cedo às crianças responsabilidade por determinadas tarefas (Folque, 2012). Contudo, Serralha (2007) alerta para o seguinte: “para que o aluno seja efetivamente o principal responsável pelas suas aprendizagens tem que lhe ser concedida verdadeira autonomia, que lhe garanta real participação nas tomadas de decisão inerentes a todo o processo de ensino/aprendizagem” (p.79).

Um aspeto a destacar, e que se relaciona com esta responsabilidade, é, segundo Sampaio (2009), a planificação no plano de atividades, pois fomenta o envolvimento de cada criança e de todo o grupo na planificação do currículo, mostrando o que falta fazer no currículo e nos contratos inacabados. Niza (2013) destaca outro aspeto que reflete a aprendizagem ativa: as comunicações realizadas através de circuitos de informação e de trocas permanentes entre os alunos, quer a nível do trabalho em projetos, quer do trabalho autónomo realizado nas áreas de atividades.

1.3.5. A aprendizagem cooperativa

Garcia (2002) e Zeraik, F. (2006) defendem que uma escola inclusiva se pauta pela colaboração e cooperação. Isto porque há “oportunidades para dominar atividades praticando e ensinando outros” (Bennett & Gallagher, 2012, cit. por AENEEI, 2014, p. 13). Todos os alunos beneficiam com a aprendizagem cooperativa: “o aluno que explica ao outro, retém melhor e por mais tempo a informação e as necessidades do aluno que está a aprender são abordadas de melhor forma por um par cujo nível de compreensão esteja apenas ligeiramente acima do seu próprio nível” (AENEEI, 2014, p.18). Gomes (2013) vai um pouco mais longe identificando as atividades de aprendizagem cooperativa como o ideal da inclusão, sublinhando que os conhecimentos ou competências só adquirem o seu verdadeiro valor na relação com os outros.

Vygotsky postulava que a aprendizagem originava processos internos de desenvolvimento que apenas operavam quando a criança interagia com outros e em cooperação com colegas (Fontes & Freixo, 2004, p.21). Do mesmo modo, Wells (2001, cit. por Serralha, 2007) assevera que “o conhecimento se desenvolve no discurso entre as pessoas que fazem algo juntas (...) sendo por isso uma construção cooperada, que assenta na reelaboração da experiência pessoal vivida pelos sujeitos aprendizes, em situação permanente de apoio assistido” (p.77)

O MEM preconiza uma abordagem sociocêntrica da educação na qual a cooperação, entre pares e adulto-criança, desempenha um papel fundamental na prossecução das atividades pedagógicas e nos projetos cooperados, contribuindo para aprendizagens de qualidade por parte das crianças (Niza, 2013). “É nas interações socioculturais que [as aprendizagens] se fundam e se consolidam” (Niza, 2002, p.158).

Essa cooperação é visível em vários momentos do quotidiano pedagógico, nomeadamente no trabalho em projetos, nas etapas que dizem respeito: à divisão e distribuição do trabalho (quem faz o quê, quando, como e onde), ao desenvolvimento do trabalho (pesquisa ou resolução de problemas em grupos, pares ou individualmente e organização dos resultados num produto comum, que reúne os contributos de todos) e à comunicação (partilha com toda a turma do trabalho realizado e no final avaliação com perguntas e opiniões de toda a turma) ” (Niza, 2013). Também, o momento de comunicações relativas ao tempo de trabalho autónomo têm no seu âmago um carácter cooperativo, pois “é na partilha dos saberes construídos, quando comunicados à comunidade, que todos têm a possibilidade de ampliar os seus conhecimentos, apoiados nos saberes dos companheiros. (...). Uns, pelo conhecimento recebido dos colegas que

comunicam, esses, porque através das críticas que os companheiros lhes dirigem podem completar, desenvolver e aclarar os conhecimentos então construídos” (Serralha, 2007, p.85).

1.3.6. A avaliação em cooperação

Garcia (2002) preconiza que uma escola inclusiva tem que adotar novas formas de avaliação escolar que sejam cada vez menos dependentes de testes padronizados, mas que visem os objetivos a alcançar por cada aluno individualmente. Por conseguinte, Zeraik (2006) alerta para o facto de a avaliação não se pode resumir a detetar falhas ou erros, ou a mensurar um produto final, indo muito para além disto, devendo incluir todo o processo de aprendizagem. Assim, uma escola inclusiva “avalia o que o educando é capaz de fazer, de criar, de resolver, de descobrir, sem reduzi-lo a um número, uma nota ou um conceito” (p.90).

Na práxis educativa do MEM encontramos uma gestão participada de todos os tempos e quotidianos, incluindo a avaliação (Niza, 2013). Por exemplo, quando um grupo desenvolve um projeto, devem existir momentos de avaliação periódicos do trabalho e, caso seja necessário, este deve ser reorganizado em função das dificuldades ou problemas encontrados (Legrand, 1999). Também, após a comunicação dos produtos finais dos projetos, o grupo de trabalho sujeita-se à avaliação formadora dos pares, relativamente ao modo como comunicaram, como organizaram as suas ideias, como fizeram uso dos materiais de suporte, entre outros aspetos (Folque, 2012).

Um outro momento que se caracteriza pela avaliação em cooperação é o conselho de cooperação educativa, eixo central da pedagogia do MEM, por onde passa o balanço intelectual e moral do grupo (Niza, 2007a) e em que “todos os atos de avaliação se processam em cooperação formativa e reguladora” (Niza, 2013, p.146).

1.3.7. A gestão da disciplina

A UNESCO (2005) numa edição sobre gestão de salas de aula inclusivas refere que os professores devem adotar uma “disciplina positiva” (p.37). E lista os seguintes comportamentos a adotar pelos profissionais: estabelecer regras básicas de funcionamento da sala com a coparticipação dos alunos; envolver os alunos e responsabiliza-los na gestão

de conflitos; e, em diálogo com os alunos, procurar soluções razoáveis e respeitadoras para os problemas.

Segundo o ideário do MEM, “a educação escolar assenta na qualidade da organização participada, que a define como um sistema de treino democrático” (Niza, 2013, p.143). Um dos elementos mais elucidativos deste pressuposto é o conselho de cooperação educativa que tem um papel fundamental na socialização democrática dos seus intervenientes (Niza, 2007a). “O conselho, com o apoio cooperante do educador, é a instituição formal de regulação social da vida escolar, que mediante o debate orientado pelos valores democráticos (da livre expressão, da justiça, da solidariedade e da reciprocidade) permite alcançar patamares mais avançados de socialização”. Pois determina e redetermina as normas e regras sociais que sustentam a formação e a promoção moral e cívica das crianças (Niza, 2007a, p.3). Pelo conselho passa o progresso sociomoral do grupo a partir do registo dos juízos fixados no Diário (Niza, 2013, p.146).

A reunião de Conselho de 6.^a feira tem por base as afirmações escritas nas colunas «não gostámos» e «gostámos» do Diário. E, antes de explicitarmos como decorrem estas reuniões e qual o seu impacto na gestão da disciplina; importa destacar que o facto de se registar as ocorrências significativas, positivas (algo que gostou) ou negativas (algo que não gostou), faz com que a criança implicada tenha que verbalizar ao adulto ou a um par aquela situação que vivenciou, sujeitando essa situação “a um juízo seu, de valor positivo ou negativo” para optar por uma determinada coluna do diário. “Esse registo direto ou mediado permite que aquilo que se registou se transforme numa janela de expressão que ajude a baixar a tensão vivida (...) e guardando e aguardando para o momento do conselho, onde se lerá e debaterá com a distanciação emocional e em melhores condições, para a tomada de consciência e a resolução participada dos problemas suscitados” (Niza, 2007a, p.4).

Segundo Niza (2007a), este processo tem características muito próprias que se passam a explicitar. Após a leitura de uma ocorrência negativa escrita na coluna do «não gostei» nomeiam-se os intervenientes, o que aconteceu, onde e como sucedeu “sem nenhum clima de policiamento judicial, mas como quem cuida de saber atenciosamente dos sobressaltos da vida” (p.4). Seguidamente os intervenientes explicitam a intenção dos seus atos, sendo que “é preciso que saibamos acolher com respeito as motivações expressas para que tal coisa (...) viesse a acontecer” (p.4). A fase subsequente será fazer com que o autor dos danos experiencie a empatia, fazendo o exercício de se colocar no lugar do outro. “É o convite à construção de um discurso difícil, por vezes penoso e resistente, mas fundamental como aprendizagem para a construção da reciprocidade solidária, através da

representação mental da rotação de papéis, por reversibilidade, na interação social” (Niza, 2007a, p.4).

Todo este processo culmina com a tomada de decisões morais “por consenso negociado onde a consciencialização dos fenómenos e o exercício de clarificação moral são mais determinantes” (Niza, 2013, p.143). Estas decisões podem concretizar-se em “ações de reparação de danos, de requalificação de espaços e objetos ou na conceção de projetos de prevenção (...) [ou ainda na] necessidade de construção de novas regras de vida e de organização do «ethos» moral do grupo ou da escola” (Niza, 2007a, p.4). Estas regras de convivência, que se vão co-construindo de conselho em conselho (Niza, 2007a), materializam-se numa “lista de decisões (...) que são afixadas na parede, enquanto leis do grupo, a seguir democraticamente e só revogáveis em conselho. É a dimensão instituinte (...) [do mesmo] enquanto órgão de regulação formadora” (Niza, 2013, p. 156).

1.3.8. O trabalho colaborativo entre professores

A AEDEE (2003) salienta em uma das suas obras que a inclusão implica os desafios colocados pelo trabalho colaborativo de equipa, pela necessidade de uma boa cooperação entre os professores da mesma escola e pela cooperação com outros profissionais. O objetivo é encontrarem soluções e respostas mais eficazes para a progressão de todos os alunos (Gomes, 2013). Neste sentido, a AEDEE (2009) afirma que um dos indicadores para a educação inclusiva são profissionais reflexivos e altamente qualificados e cujas práticas mais eficazes se baseiam no planeamento, ensino e reavaliação em parceria docente.

Nóvoa (cit. por Niza, 2002) destaca que um dos grandes reptos da educação inclusiva está relacionado com a “ádua tarefa dos professores de refletir sobre a prática pedagógica entre a especulação teórica e a prática vivida” (p.153). Deste modo, é imperativo um trabalho com uma diretriz crítica e sistémica, orientado por “processos crítico-reflexivos e dialógicos para a compreensão e o aperfeiçoamento das práticas docentes” (Niza, 2007b, p.38).

Um dos elementos distintivos da prática do MEM em Portugal, face a outros Movimentos em países europeus, diz respeito ao facto de ter inerente um projeto de autoformação cooperada de docentes (nos vários graus de ensino), cujas práticas educativas constituem “ensaios estratégicos e metodológicos sustentados por uma reflexão teórica permanente” (Niza, 2013, p.143).

Marcelino (2002) define a autoformação cooperada como “a base da autoconstrução profissional porque cada um, em interação com os seus pares comunica, trabalha, por vezes enfrenta a diferença e o conflito, mas cresce, progride como pessoa e como profissional” (p.52). Por homologia com o que se passa entre os alunos, Serralha (2007) propõe a construção de “«comunidades de professores», onde pudessem ir buscar a ajuda necessária para superar as dúvidas (...) da profissão, e dessa forma, torna-la mais eficaz” (p.88).

No MEM, esta autoformação cooperada desenvolve-se de diferentes modos: grupos cooperativos, em que os profissionais dos diferentes graus de docência se agregam de acordo com as suas áreas e temas de interesse; sábados pedagógicos, aberto a todos os profissionais, é um encontro de periodicidade mensal em que é apresentada uma reflexão sobre um tema genérico comum a todos os níveis de ensino e seguidamente, por ciclos, são apresentados relatos de práticas e sua reflexão; o Encontro Nacional, que se realiza na época da Páscoa, só para sócios; e o Congresso Anual que se realiza em julho e onde, a par de relatos de práticas dos diferentes níveis de ensino, há sessões paralelas sobre assuntos transversais (Morgado, 2002; Niza, 2013).

O MEM, enquanto associação de professores tem inerente uma estrutura organizativa dos sócios e um dos elementos mais relevante é o Conselho de Coordenação Pedagógica, que se define como “órgão colegial de gestão da vida do MEM constituído pelo conjunto de todos os representantes dos núcleos” (Santana, 1994, cit. por Pessoa, 2010, p.49). Este Conselho reúne com uma periodicidade mensal, sempre ao sábado e “aborda todos os assuntos relacionados com cada núcleo, na parte da manhã; a parte da tarde é utilizada para aprofundamento de formação pedagógica” (Pessoa, 2010, p.49)

Capítulo 2 – Estudo empírico

2.1. Tema e fundamentos teóricos

A UNESCO (2009) preconiza que o direito à educação é universal e que inclui, também, todas as crianças, jovens e adultos com incapacidades. Este direito está consagrado na Convenção dos Direitos da Criança – 1989 e na Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência – 2008. E é, ainda, corroborado por várias declarações internacionais, designadamente: a Declaração Mundial da Educação para Todos – 1990; a Declaração e Orientações para a Ação de Salamanca – 1994; e as Orientações para a Ação de Dakar – 2000.

Todavia, não se deve resumir apenas a um direito, mas sim a um direito à qualidade da educação para todos. A UNESCO refere claramente que a educação inclusiva é uma questão de equidade e, por conseguinte, uma questão de qualidade com impacto em todos os alunos. Assim, a qualidade e a equidade são essenciais para garantir a educação inclusiva (AENEEI, 2014).

Foi a partir da reflexão sobre estas considerações, que envolviam educação inclusiva e qualidade, que começámos a amadurecer as nossas ideias no sentido de tentar perceber como isto se poderia articular e concretizar, e a assim surgiu um terceiro elemento: as práticas dos professores. E centrámo-nos nesta afirmação de Reynolds (2009, cit. por AEDEE, 2010, p.8) “os conhecimentos, crenças e valores dos professores são cruciais para a criação de um ambiente inclusivo que promova a aprendizagem de todas as crianças, desempenhando o professor um papel central nas práticas de educativas de qualidade”.

Na tentativa de encontrar um elo de ligação que fizesse sentido entre estas ideias – educação inclusiva de qualidade e práticas educativas de qualidade – encontrámos nas ideias de João Formosinho, grande teórico e conhecedor da infância, uma nova especificidade para esta investigação: “mais do que as orientações curriculares, será o desenvolvimento de modelos curriculares concretos que se poderá constituir num referente de qualidade na educação de infância” (Formosinho, 2013, p.10); os modelos pedagógicos ou curriculares constituem-se como um importante suporte para o educador intencionalizar a sua prática, contextualizar a sua ação e, ainda, refletir sobre ela e nela (Varela, 2010). Assim, sintetizámos as ideias chaves para este trabalho como: práticas educativas inclusivas e modelos curriculares, sempre na ótica de uma educação de qualidade.

À medida que avançávamos na revisão da literatura, com o intuito de ultimar o necessário para definir todos os elementos deste trabalho encontramos na opinião de Garcia (2002) o que nos faltava: “o ensino inclusivo sugere mudanças nos métodos e nas técnicas do ensino tradicional, que se baseiam na transmissão de conhecimentos e na individualização das tarefas de aprendizagem (...) [o que resulta] na impossibilidade de criar situações a partir das quais cada aluno possa trabalhar, aprender e se perceber como sujeito ativo na conquista do conhecimento (...) e aprendem [em cooperação] quando dividem entre si as tarefas de aprendizagem” (pp.171-172). Foi este o mote para definir com rigor o tema a estudar: efeitos inclusivos da aplicação do modelo pedagógico do MEM.

Ao escolhermos o MEM, como modelo pedagógico a estudar tivemos em conta os seguintes aspetos: o MEM conta com uma história e cultura publicamente reconhecida, que lhe conferem a necessária credibilidade; e o MEM possui um património vasto e pertinente a nível pedagógico, resultante de um discurso profuso e prexeologicamente sustentado.

Assim, a situação – problema inerente a esta investigação prendeu-se com a necessidade de perceber se os educadores de infância que adotam um modelo pedagógico específico – MEM – têm práticas educativas mais inclusivas do que os educadores que não aplicam este modelo pedagógico. Pretendeu-se, deste modo, fazer uma comparação das práticas educativas inclusivas, nomeadamente ao nível do planeamento das aprendizagens, da participação dos alunos no processo de ensino – aprendizagem, da implicação dos alunos no seu processo de aprendizagem, da aprendizagem colaborativa entre os alunos, da avaliação da aprendizagem e do papel das diferenças como recurso para o ensino e a aprendizagem.

2.2. Questões de investigação

Sousa (2005) refere que a maioria dos autores que estudam as metodologias investigativas em educação considera que “o problema é o ponto de início de qualquer investigação” (p.44). Tendo isto em mente, o mesmo autor e, simultaneamente, Bogdan & Biklen (1994) afirmam a importância de definir um ponto de partida para a investigação, um problema ou questões de estudo, de modo a explicitar claramente “o objetivo da investigação, a meta que se pretende atingir, a pergunta científica para a qual procuramos resposta” (Sousa, 2009, p.44).

De acordo com o que Quivy & Campenhoudt (2003) referem, a questão de partida de um estudo é o elemento fulcral para se dar início à organização de um projeto de

investigação. Mediante essa pergunta, e subquestões que da primeira podem advir, o investigador tenta pormenorizar os factos que quer estudar (Sousa, 2005).

Assim, a questão de partida do presente trabalho é a seguinte: os educadores de infância que adotam o MEM têm práticas educativas mais inclusivas? Consequentemente, tomando como referência esta questão foram formuladas várias subquestões:

Subquestão1: Os educadores de infância que adotam o MEM planeiam o ensino atendendo à aprendizagem de todos os alunos?

Subquestão 2: Os educadores de infância que adotam o MEM encorajam a participação de todos os alunos?

Subquestão 3: Os educadores de infância que adotam o MEM desenvolvem atividades que promovem a compreensão da diferença?

Subquestão 4: Os educadores de infância que adotam o MEM implicam ativamente os próprios alunos na sua aprendizagem?

Subquestão 5: Os educadores de infância que adotam o MEM promovem a aprendizagem colaborativa entre os alunos?

Subquestão 6: Os educadores de infância que adotam o MEM avaliam os seus alunos tendo em conta a aprendizagem com sucesso de todos?

Subquestão 7: Os educadores de infância que adotam o MEM implementam a disciplina tendo por base o respeito mútuo?

Subquestão 8: Os educadores de infância que adotam o MEM planeiam, ensinam e avaliam de forma colaborativa?

2.3. Objetivos de investigação

Na perspetiva de Quivy & Campenhoudt (2003) o objetivo de um estudo empírico diz respeito, essencialmente, à tarefa de responder à pergunta de partida definida pelo investigador. Como tal, o presente estudo tem como objetivo geral: verificar se os educadores de infância que adotam o MEM têm práticas educativas mais inclusivas que outros educadores que não seguem o MEM.

Deste objetivo decorrem oito objetivos específicos:

Objetivo específico 1: conhecer a importância do planeamento para a aprendizagem de todos os alunos;

Objetivo específico 2: verificar o papel da participação dos alunos no seu processo de aprendizagem;

Objetivo específico 3: apurar se as atividades promovem a compreensão da diferença;

Objetivo específico 4: compreender a importância da implicação ativa dos próprios alunos nas suas aprendizagens;

Objetivo específico 5: reconhecer o papel da aprendizagem colaborativa entre os alunos;

Objetivo específico 6: averiguar em que medida a avaliação dos alunos tem em conta as suas aprendizagens;

Objetivo específico 7: constatar se a disciplina na sala de aula tem por base o respeito mútuo;

Objetivo específico 8: perceber se os professores planeiam, ensinam e avaliam colaborativamente.

2.4. Hipóteses e variáveis em estudo

Sousa (2005) elucida-nos que “em investigação [uma hipótese] é uma resposta suposta, provável e provisória a um problema” (p.49). Ou seja, constitui-se como “um enunciado geral de relações entre variáveis” (Lakatos & Marconi, 1995, cit. por Sousa, 2005, p.49). Assim, é em torno das variáveis que uma investigação se estrutura, tornando-se assim um elemento central. A variável, como o próprio nome diz, é uma característica que varia, que se distribuiu em diferentes níveis, ou é de diferentes tipos em oposição a uma constante (Ribeiro, 1999).

Neste estudo foram formuladas como hipóteses:

Hipótese 1: as práticas educativas inclusivas dos educadores de infância que aplicam o MEM diferem significativamente das práticas educativas inclusivas dos educadores de infância que não aplicam o MEM;

Hipótese 0: não existem diferenças significativas entre as práticas educativas inclusivas dos educadores de infância que aplicam o MEM e as práticas educativas inclusivas dos educadores de infância que não aplicam o MEM;

A hipótese 1 pode definir-se como “bivariada (...) pois inclui duas variáveis em relação” (Huot, 1999, p.53). Afirma Huot (1999) que nesta relação existe uma variável que vai reagir à ação da outra variável, designando-se a primeira, variável dependente (o que o investigador vai estudar ou medir) e a segunda, variável independente (aquela que é manipulada pelo investigador). Assim, formam definidas como variáveis em estudo:

Variável dependente: práticas educativas inclusivas;

Variável Independente: modelo pedagógico (MEM e não MEM);

Capítulo 3 – Metodologia

3.1. Modalidade investigativa

O presente estudo adotou um cariz teórico-empírico, pois pretendeu-se fazer uma recolha de dados através da análise documental e uma recolha de dados com recurso a técnicas e instrumentos a aplicar a uma amostra.

Quanto ao delineamento ou desenho de investigação podem-se salientar as seguintes características:

- Descritiva: pois pretendia-se uma caracterização precisa das variáveis envolvidas num fenómeno ou acontecimento (Pinto,1990) e através da sua descrição compreender situações vividas por pessoas (Fortin, 1999; 2009). Foi nossa intenção descrever as práticas educativas inclusivas dos educadores de infância;
- Comparativa: comparámos características de duas amostras distintas, pondo em evidência as semelhanças e as diferenças entre elas (Fortin, 1999; 2009). Foi nosso propósito comparar as práticas educativas inclusivas de um grupo de educadores de infância que aplicava o MEM e outro grupo de educadores de infância que não aplicava o MEM.
- Exploratória: tratou-se de um estudo quase experimental, pois não satisfez todas as exigências que o controlo experimental exige. Mais especificamente não se previa que houvesse uma equivalência probabilística entre os grupos ao nível da variável dependente. Contudo, desejava-se verificar o efeito da variável independente sobre a variável dependente (Fortin, 1999; 2009). Selltiz, Jahoda, Deutsch & Cook (1967, p.59) reforçam que os estudos exploratórios permitem ao investigador “familiarizar-se com o fenómeno ou conseguir nova compreensão deste (...) para poder formular um problema mais preciso de pesquisa ou criar novas hipóteses”. Ambicionava-se explorar de forma empírica as relações entre as práticas educativas inclusivas e o modelo pedagógico adotado pelos educadores de infância.

Para terminar importa referir que se tratou de um estudo de natureza quantitativa, ou seja, procedemos à recolha de dados através da aplicação de um questionário, que posteriormente foram tratados estatisticamente (Fortin, 1999, 2009).

3.2. Amostra

Nas investigações em que a população em estudo possui uma extensão excessivamente grande para que os procedimentos metodológicos possam ser aplicados à sua totalidade, “recorre-se à seleção de uma amostra possuidora de todas as características desta (...) representando-a na sua totalidade” (Sousa, 2005, p.65). Assim, perante a impossibilidade de inquirir todos os educadores de infância a amostra deste trabalho é composta por 60 educadores de infância, subdividido em dois grupos, 30 que aplicam o MEM e 30 que não aplicam o MEM.

No que concerne à caracterização desta amostra os educadores de infância recrutados para a comporem tinham em comum o facto de lecionarem no distrito de Lisboa, mas distinguiam-se nos seguintes aspetos:

- Tipo de estabelecimento de ensino: pré-escolar ou creche;
- Tipo de entidade: rede pública, IPSS, ensino particular e cooperativo;
- Idade: dos 22 anos (fim da formação inicial) até 65 anos (idade de reforma);
- Género: masculino e feminino;
- Tempo de serviço docente: 1 aos 40 anos de experiência profissional;
- Habilitações literárias: bacharelato, licenciatura pré-Bolonha (formação inicial), licenciatura pré-Bolonha (complemento de formação), mestrado pré-Bolonha, mestrado de qualificação para a docência (Bolonha), doutoramento;
- Formação Especializada em Educação Especial: sim ou não

Os critérios de inclusão na amostra, que eram comuns a ambos os grupos, foram dois: terem lecionado no ensino regular, pelo menos nos últimos dois anos letivos, e terem incluídas crianças com NEE nas suas salas, pelo menos no último ano letivo. A definição destes critérios prede-se com o facto de querermos avaliar práticas educativas inclusivas, daí a necessidade de os educadores terem que estar no ativo e terem a experiência de ter crianças com NEE nas suas salas.

Quanto ao grupo relativo aos docentes que implementavam o modelo do MEM tiveram que cumprir os seguintes critérios de inclusão na amostra: lecionar no pré-escolar, ser sócio do MEM e ter participado em pelo menos quatro destas iniciativas promovidas pelo MEM: oficina de formação inicial do modelo do MEM, estágio do modelo do MEM, sábados pedagógicos, curso de análise evolutiva do MEM, encontro nacional do pré-escolar,

congresso nacional, grupo cooperativo. Com estes critérios pretendíamos ter a máxima certeza que implementavam o modelo segundo os seus verdadeiros pressupostos; lecionar no pré-escolar, uma vez que a aplicabilidade do modelo só está contemplada a partir deste nível de ensino¹⁴; e reunir o máximo de elementos que os agregassem ao referido modelo.

A técnica de amostragem utilizada foi por conveniência, pois era necessário escolher educadores que aplicassem o MEM e, como tal, recorreu-se a contactos pessoais do investigador no núcleo de Lisboa do MEM. Este tipo de amostragem insere-se no âmbito da amostragem não probabilística. Carmo e Ferreira (1998) afirmam que estas “são utilizadas em muitos projetos de investigação (...) e são selecionadas tendo como base critérios de escolha intencionais [que dependem dos objetivos do estudo] (...) com a finalidade de determinar as unidades da população que fazem parte da amostra” (p.197). Contudo, Sousa (2005) alerta-nos para o facto de este tipo de amostragem “não apresentar fundamentação estatística e (...) portanto subter-se a uma maior crítica em relação à validade dos seus resultados” (p.67).

3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para a recolha dos dados recorreu-se á técnica de inquérito, que se define como um processo de recolha sistemática de dados (Carmo e Ferreira, 1998) em amostras representativas de uma população, com o objetivo de determinar a distribuição e prevalência de determinadas problemáticas (Fortin, 1999; 2009) e de estudar opiniões, atitudes e pensamentos (Sousa, 2005). Ferreira (2009) destaca que “a sua natureza quantitativa e a sua capacidade de «objetivar» informação conferem-lhe o estatuto máximo de excelência” (p.167) na investigação em ciências sociais e da educação.

Como instrumento utilizou-se um questionário. Sousa (2005) define questionário como “uma técnica de investigação em que se interroga por escrito uma série de sujeitos, tendo como objetivo conhecer as suas opiniões, atitudes, predisposições, sentimentos, interesse, expetativas, experiencias pessoas, etc.” (p. 204). Partindo destas respostas individuais o objetivo é convertê-las em dados suscetíveis de serem analisados e interpretados e, posteriormente, generalizados (Sousa, 2005). Carmo e Ferreira (1998) afirmam que “de modo geral a técnica do inquérito por questionário é bastante fiável desde que se respeitem escrupulosamente os procedimentos metodológicos” (p. 140).

¹⁴ O MEM está presentemente refletir sobre a adaptação do modelo para a prática pedagógica em creche. Cfr. Folque, A. (2015). A prática pedagógica em creche e o modelo pedagógico do MEM. Escola Moderna, nº 3, 5ªsérie

O questionário foi elaborado tendo como base a obra de Booth & Ainscow (2002) intitulada *Índex para a Inclusão*. Estes autores elaboraram este documento de uma forma abrangente, para servir como recurso de apoio ao desenvolvimento das escolas numa perspetiva inclusiva; contudo, asseguram que “qualquer utilização [do *Índex*] é legítima desde que promova a reflexão sobre a inclusão e conduza a uma maior participação dos alunos na cultura, no currículo e na comunidade das suas escolas” (p.6). A AEDNEE (2009) refere-se ao *Índex para a Inclusão* como um dos trabalhos mais relevantes realizado na área da educação inclusiva, tendo em vista a promoção de contextos educativos inclusivos de qualidade. E afirma “o *Índex* oferece às escolas um processo de apoio à autoavaliação e desenvolvimento, concebido com base na opinião dos profissionais, dos alunos, dos pais e de outros membros da comunidade. Implica uma análise detalhada sobre a forma de reduzir as barreiras à aprendizagem e à participação de qualquer aluno” (p.38).

Como forma de explicitarmos o porquê da escolha do *Índex para a inclusão*, como base do nosso instrumento de recolha de dados, achamos de toda a relevância referir de que modo os seus autores concebem o conceito de inclusão e qual a estrutura da obra.

Para Booth & Ainscow (2002) a inclusão é “um processo contínuo de desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos os alunos (...). A participação significa a aprendizagem em conjunto com os outros e a colaboração com eles em experiências educativas partilhadas” (p.7). Os autores resumem o conceito de inclusão do seguinte modo: minimização de todas as barreiras à educação, aprendizagem e participação de todos os alunos.

Estruturalmente *O Índex para a Inclusão* analisa e apresenta a sua organização tendo em conta três dimensões do desenvolvimento das escolas que, segundo os autores, são essenciais para a promoção da inclusão escolar: criar culturas inclusivas (dimensão A), implementar políticas inclusivas (dimensão B) e promover práticas inclusivas (dimensão C). Cada uma destas dimensões tem vários indicadores, cujo significado é clarificado através de várias perguntas. Importa agora determo-nos brevemente sobre a dimensão C, que é a que nos interessa no âmbito deste estudo: “esta dimensão tem a ver com o desenvolvimento de práticas que traduzem as culturas e as políticas inclusivas da escola” (Booth & Ainscow, 2002, p. 14). A dimensão C subdivide-se em duas seções: C.1. organizar a aprendizagem (que inclui 11 indicadores) e C.2. mobilizar os recursos (que inclui 5 indicadores), conforme ilustra o Anexo 1.

Na construção do questionário, que serviu de base para esta investigação, detivemo-nos apenas na dimensão C.1. – organizar a aprendizagem – e incluímos apenas os oito primeiros indicadores: o ensino é planeado atendendo à aprendizagem de todos os alunos,

nas aulas é encorajada a participação de todos os alunos; as atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença; os alunos são ativamente implicados na sua própria aprendizagem; os alunos aprendem colaborando uns com os outros; a avaliação tem como preocupação a aprendizagem com sucesso de todos os alunos; a disciplina na sala tem por base o respeito mútuo; e os professores planeiam, ensinam e avaliam de forma colaborativa.

Dadas as limitações temporais impostas pela dimensão académica deste estudo, tivemos que fazer opções na construção do questionário. Tendo presente o alerta de Sousa (2005) para o facto de que “a construção de um questionário se trata de um processo longo e complexo (...) que requer o estudo de uma cuidada arquitetura que permita atingir um adequado grau de eficácia e validade” (p.206). Assim, e como foi referido no parágrafo anterior, incluímos apenas os oito primeiros indicadores e para cada um deles seleccionámos 5 perguntas que consideramos ser as que melhor se adequavam ao contexto da educação pré-escolar; e adaptamos alguma da terminologia, nomeadamente substituímos «aulas» por «atividades e projetos», «professor» por «educador».

O questionário construído com o objetivo de inquirir os educadores sobre as suas práticas educativas inclusivas, incluiu 40 questões fechadas. Carmo e Ferreira (1998) afirmam que este tipo de perguntas favorece o “objetivar das respostas, permitindo que não sejam ambíguas”. O modo escolhido de resposta às questões foi a dicotómica “ou categorial, por vezes referida como Escala de Guttman (Sousa, 2005, p.216). E o tipo de dados que se pretende recolher é nominal: sim ou não. Segundo, Sousa (2005) este tipo de respostas, evidencia uma dupla vantagem, ou seja simplicidade na resposta por parte dos participantes e a simplicidade na cotação por parte do investigador.

Antecede-lhe uma parte destinada à caracterização da amostra, que incluía perguntas que se referiam aos critérios de inclusão nos dois grupos em estudo (Apêndice 1): sexo, idade, habilitações literárias, tempo de serviço docente, local de trabalho, modelo pedagógico/curricular implementado na prática docente, socio do MEM, iniciativas do MEM em que participou, formação especializada na área da educação especial.

3.4. Procedimentos

De modo a sistematizar algumas ideias importa refletir sobre a síntese que Fortin (1999, 2009) propõe quanto ao modo de proceder do investigador, destacando três fases: fase conceptual, quando se formulam as questões de investigação, se efetua a revisão da

literatura e se elaboram as hipóteses de investigação; fase metodológica, quando se decide o delineamento da investigação, se definem e operacionalizam as variáveis e se escolhe a amostra; e a fase empírica, quando se procede à colheita de dados e à análise dos resultados.

De seguida passamos a descrever os procedimentos metodológicos que caracterizaram a atual investigação.

Após a redação da primeira versão do questionário, cujo processo explicitamos em parágrafos anteriores, procedeu-se ao seu pré-teste ou “aplicação-piloto” (Sousa, 2005, p.237). O objetivo foi testar a adequação do mesmo aos objetivos inicialmente formulados, garantindo assim o sucesso da sua aplicabilidade no terreno (Carmo & Ferreira, 1998). O questionário incluía as 40 questões formuladas e, no final, uma questão aberta que referia «observações e sugestões de melhoria para este questionário» (Carmo & Ferreira, 1998) e foi aplicado a 10 educadores de infância (sensivelmente 15% do total da amostra) que possuíam “todas as características da população em estudo” (Sousa, 2005, p.237). Dos inquiridos, nenhum registou aspetos a alterar e, deste modo, validou-se o questionário. Posteriormente, procedeu-se à construção do mesmo com a ferramenta para a criação de formulários do Google para facilitar a sua divulgação e resposta, e a sua difusão por meio de correio eletrónico para várias instituições de ensino e para o núcleo regional de Lisboa do MEM, solicitando a divulgação junto dos sócios.

Este estudo caracterizou-se por apenas um momento de avaliação, pelo que após o preenchimento do inquérito ficou finalizada a recolha de dados.

À medida que os questionários foram sendo recebidos, foi-se procedendo à inclusão ou exclusão dos participantes nos dois grupos, tendo em conta os critérios anteriormente referidos. Quando cada um dos grupos fez os 30 elementos, demos por concluído o momento de recolha de dados.

3.5. Procedimento estatístico

Os dados recolhidos foram alvo de tratamento estatístico, recorrendo a um teste não paramétrico; ou seja, que não se encontra dependente dos parâmetros populacionais, como a média e o desvio padrão. Recorreu-se ao teste qui-quadrado, cujo princípio básico é comparar proporções e estimar os valores de certos parâmetros, que consideramos que completam a descrição do conjunto dos dados, na tentativa de perceber se as amostras diferem significativamente quanto às proporções desses acontecimentos (Sousa, 2005).

“Muitas investigações onde se comparam os resultados de uma mesma variável obtida por dois grupos de sujeitos diferentes, requerem a análise de significância da sua diferença” (Sousa, 2005, p.344)

Sousa (2005) defende que “a significância estatística refere-se à percentagem de erro que se admite em relação aos resultados de investigação”. O nível ou índice de significância expressa-se numa percentagem que mostra a margem de erro. Em educação, grande parte dos investigadores elege um nível de significância igual a cinco por cento ($\alpha=0,05$). De modo interpretativo, isto significa que se espera uma probabilidade de 95% da hipótese ser confirmada (Sousa, 2005, p. 294).

3.6. Caracterização da amostra

Neste capítulo pretendemos fazer uma breve caracterização da amostra deste estudo, que conforme foi referido no capítulo 2 foi composta por 60 educadores de infância que foram subdivididos em dois grupos, 30 que implementavam o modelo pedagógico do MEM e 30 que não aplicam o MEM.

Tabela 1 – Distribuição da amostra segundo o género

Género	Grupo MEM	Grupo não MEM
Masculino	0	2
Feminino	30	28

A tabela 1 mostra-nos que o grupo de docentes MEM é exclusivamente composto por elementos do sexo feminino e o outro grupo conta com dois educadores do género masculino e 28 do género feminino.

Tabela 2 – Distribuição da amostra segundo a idade

Idade	Grupo MEM	Grupo não MEM
22-29	2	1
30-39	10	4
40-49	9	10
50-59	8	12
Mais 60	1	2

No que concerne à idade dos docentes, através da tabela 2 visualiza-se a existência de alguma variabilidade. No grupo dos educadores que implementam o MEM a amostra tem mais incidência nas seguintes faixas etárias: 30-39, 40-49 e 50-59. No grupo oposto a maioria concentra-se entre os 40-49 e os 50-59 anos de idade.

Tabela 3 – Distribuição da amostra segundo as habilitações literárias

Habilitações literárias	Grupo MEM	Grupo não MEM
Bacharelato	1	1
Licenciatura pré-Bolonha (formação inicial)	9	12
Licenciatura pré-Bolonha (complemento de formação)	7	11
Mestrado pré-Bolonha	1	1
Mestrado de qualificação para a docência	2	1
Doutoramento	0	0
Outra	0	0

Através da tabela 3, que se refere às habilitações literárias dos inquiridos, consegue-se verificar que em ambos os grupos a maioria dos docentes possui licenciatura pré-

Bolonha, distribuídos em duas vertentes: formação inicial (9 educadores MEM e 12 educadores não MEM) e complemento de formação (7 educadores MEM e 11 educadores não MEM).

Tabela 4 – Distribuição da amostra segundo o tempo de serviço docente

Tempo de serviço docente	Grupo MEM	Grupo não MEM
Menos de 5 anos	3	2
6-10 Anos	2	4
11-15 Anos	1	4
16-20 Anos	4	1
21-25 Anos	5	3
26-30 Anos	3	2
31-35 Anos	9	10
Mais 36 anos	3	4

Quanto ao tempo de serviço docente expresso na tabela 4, pode-se verificar alguma variabilidade; mas em ambos os grupos existe maior número de docente com anos de serviço variáveis entre 31 e 35 anos.

Tabela 5 – Distribuição da amostra segundo o tipo de estabelecimento de ensino onde leciona

Estabelecimento de ensino	Grupo MEM	Grupo não MEM
Creche: IPSS	0	2
Creche: particular e cooperativo	0	3
Jardim-de-infância: rede pública	8	7
Jardim-de-infância: IPSS	6	5
Jardim-de-infância: particular e cooperativo	16	13

Relativamente à distribuição da amostra segundo os tipos de estabelecimentos onde os docentes lecionam, na tabela 5 é visível em ambos os grupos que a maioria se encontra em jardins-de-infância de estatuto particular e cooperativo (16 educadores Mem e 13 educadores não MEM).

Tabela 6 – Distribuição da amostra segundo o modelo pedagógico/curricular implementado na prática profissional

Modelo pedagógico/curricular implementado na prática profissional	Grupo MEM	Grupo não MEM
Movimento da Escola Moderna	30	0
Modelo João de Deus	0	2
Modelo Reggio Emilia	0	0
Pedagogia em participação	0	1
Modelo High-Scope	0	3
Outro	0	6
Nenhum	0	18

A tabela 6 é apenas significativa para o grupo de educadores não MEM, podendo-se constatar que 6 docentes afirmam adotar um modelo pedagógico/curricular específico (2-Modelo João de Deus; 1-Pedagogia em Participação; e 3-Modelo High-Scope), 6 docentes referem que adotam outros modelos, mas não os denominam e 18 mencionam que não seguem nenhum modelo pedagógico/curricular na sua prática profissional.

Tabela 7 – Distribuição da amostra segundo a formação especializada em Educação Especial

Formação especializada em Educação Especial	Grupo MEM	Grupo não MEM
Sim	2	4
Não	28	26

No que diz respeito ao facto de possuírem ou não formação especializada na área da Educação Especial (tabela 7), a maioria dos inquiridos de ambos os grupos da amostra afirma não ter formação: 28 educadores do grupo MEM e 26 educadores do grupo não MEM.

Capítulo 4 – Apresentação, análise e discussão dos resultados

Neste capítulo abordaremos os resultados obtidos (Anexo 2), fazendo a sua apresentação, análise e discussão. Numa primeira fase, e porque nos importam práticas educativas concretas, iremos fazer uma análise comparativa das respostas dadas a cada pergunta por cada grupo. Num segundo momento, iremos analisar os resultados à luz das questões de investigação. E por último, apresenta-se uma discussão dos resultados segundo as hipóteses formuladas no início do estudo.

4.1. Análise isolada das respostas a cada pergunta

4.1.1. Os elementos curriculares têm como referência as origens, experiências e interesses de todos os alunos?

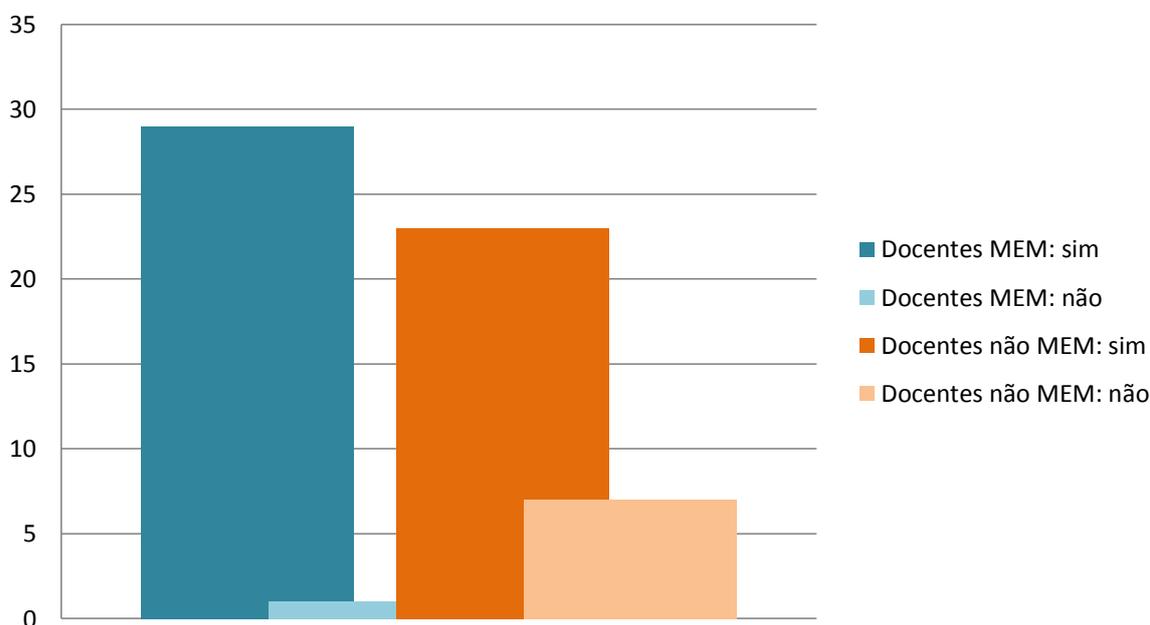


Gráfico 1 – Os elementos curriculares têm como referência as origens, experiências e interesses de todos os alunos?

Mediante a observação do gráfico 1, pode-se concluir que a maioria dos docentes dos dois grupos (29 do grupo MEM e 23 do grupo não MEM) considera que os materiais curriculares aludem às origens, experiências e interesses de todos os alunos. Parece-nos evidente que a variável modelo curricular, não influencia este aspeto da prática pedagógica.

Segundo refere Pires (1994), na educação pré-escolar os materiais, as atividades e os projetos devem ter como ponto de partida aspetos reais ou necessidades expressas pelos próprios alunos ou percebidas pelo educador. O Perfil de Desempenho do Educador de Infância (2001) acrescenta que no âmbito da organização do ambiente educativo o educador deve “disponibilizar e utilizar materiais estimulantes e diversificados, incluindo os selecionados a partir do contexto e das experiências de cada criança”. Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar¹⁵ (1997), documento de referência neste nível de ensino, publicado pelo Ministério da Educação, encontramos a referência ao facto de o trabalho do educador ter que se basear na valorização dos conhecimentos que a criança já possui, para mediante essas informações prévias desenvolver novas situações de aprendizagem que sejam significativas, diferenciadas e de sucesso. Saliendo que a “educação pré-escolar deve partir do que a criança sabe, da sua cultura e saberes próprios” (p.19).

4.1.2. As atividades e projetos partem de uma experiência partilhada que pode ser desenvolvida de diversas formas?

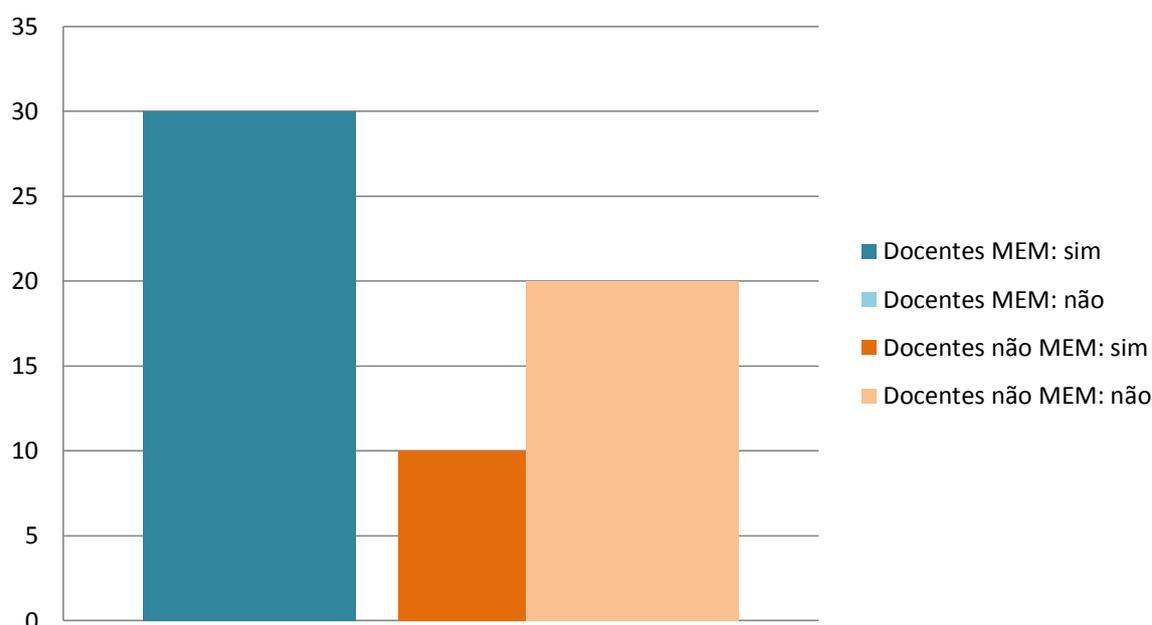


Gráfico 2 – As atividades e projetos partem de uma experiência partilhada que pode ser desenvolvida de diversas formas?

¹⁵ As próximas referências no texto Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, irão aparecer abreviadas do seguinte modo OCEPE

Quando questionados sobre o facto de as atividades e projetos se basearem na partilha das experiências dos alunos e no modo diverso como podem ser desenvolvidas (gráfico 2), a totalidade dos inquiridos do grupo MEM respondeu afirmativamente, comparativamente ao grupo não MEM, em que 20 docentes expressaram uma opinião oposta. Estes resultados podem basear-se no facto de o quotidiano do MEM se pautar por um clima de livre expressão entre os alunos, de forma a “garantir-lhe espaços de diálogos, onde possam (...) reconstruir e reelaborar as suas experiências vividas, (...) transformando esses conceitos quotidianos em conceitos científicos” (Serralha, 2007, p.78). E acrescenta Daniels (2003, cit por Serralha, 2007) cada aluno pode seguir sequências diversas e progredir ao seu próprio ritmo por vias distintas de trabalho.

4.1.3. As atividades e projetos incrementam a aprendizagem de todos os alunos, na perspetiva de um processo contínuo, e não como algo que fica feito com o cumprimento de determinadas tarefas?

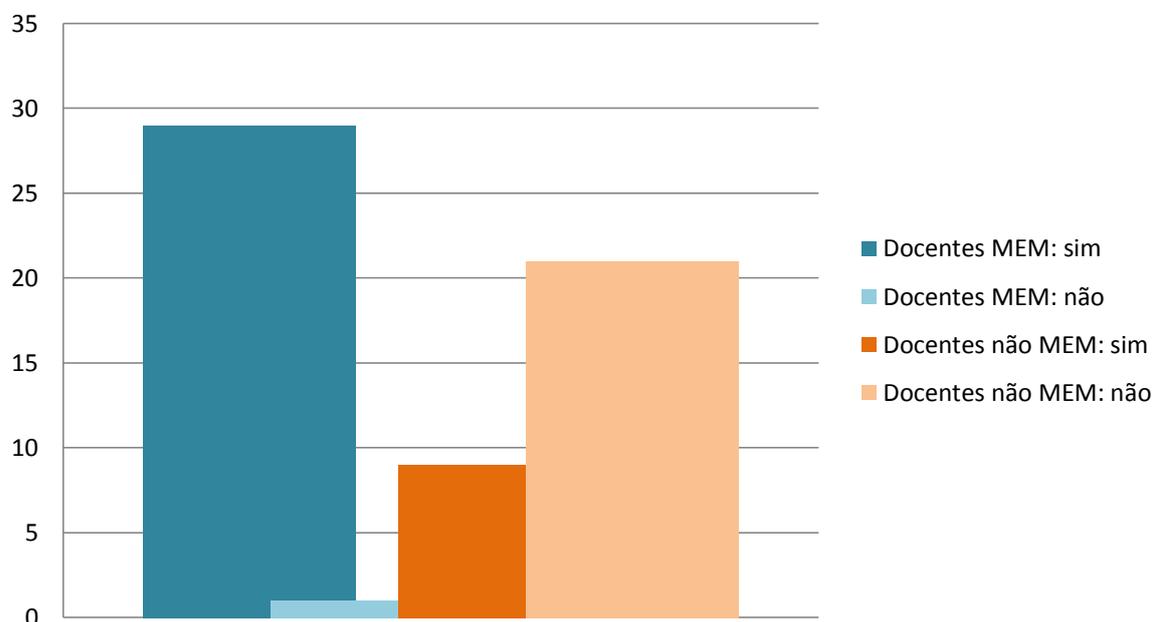


Gráfico 3 – As atividades e projetos incrementam a aprendizagem de todos os alunos, na perspetiva de um processo contínuo, e não como algo que fica feito com o cumprimento de determinadas tarefas?

O gráfico 3 evidencia que quando colocados perante a questão “as atividades e projetos incrementam a aprendizagem de todos os alunos, na perspetiva de um processo contínuo, e não como algo que fica feito com o cumprimento de determinadas tarefas?”, a quase totalidade dos docentes MEM (29 inquiridos) respondeu que «sim», enquanto 22

educadores do grupo não MEM discordou. Esta discrepância pode encontrar a sua justificação no facto de no MEM a planificação do trabalho dos alunos se apoiar no mapa de atividade, onde as crianças diariamente inscrevem as suas intenções de trabalho que podem ou não ser concluídas nesse dia. Segundo Sampaio (2009) os momentos diários de comunicação ou o conselho no término do dia têm subjacente uma avaliação do mapa de atividades, cuja intenção é “verificarmos o que fizemos e o que ficou por fazer, ao procurarmos as justificações, atualizamos pontos de situação do saber que nos servem de rampa de lançamento para o dia seguinte” (p.8).

4.1.4. As atividades e os projetos proporcionam oportunidades de trabalho a pares e em grupo, individuais e de turma?

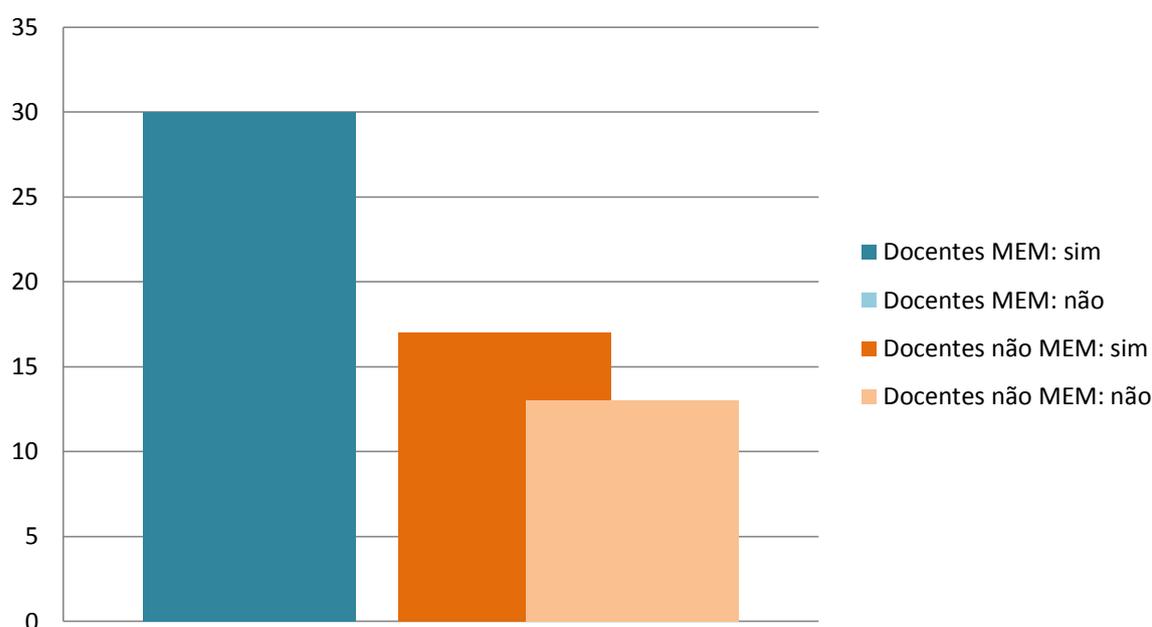


Gráfico 4 – As atividades e os projetos proporcionam oportunidades de trabalho a pares e em grupo, individuais e de turma?

A pergunta relativa à possibilidade de as crianças de organizarem para trabalharem – individualmente, a pares, em pequeno grupo ou em grande grupo (gráfico 4) – reuniu maioritariamente a opinião positiva de ambos os grupos; contudo, existe uma maior expressão nos educadores que implementam o MEM: 30 docentes MEM e 17 docentes não MEM. Estes resultados parecem sugerir que o facto de os docentes implementarem o MEM não influencia esta prática inclusiva. A organização do grupo é um dos aspetos cruciais na educação pré-escolar, nomeadamente ao nível do desenvolvimento das atividades e projetos, pois a diversidade entre as crianças “é facilitadora do desenvolvimento e da

aprendizagem; para isso torna-se importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum” (OCEPE, p.35).

4.1.5. Nas atividades e projetos, desenvolve-se uma gama variada de dinâmicas, tais como, apresentação oral e discussão, ouvir, ler, escrever, desenhar, resolver problemas, utilização de livros, materiais audiovisuais, atividades práticas e computadores?

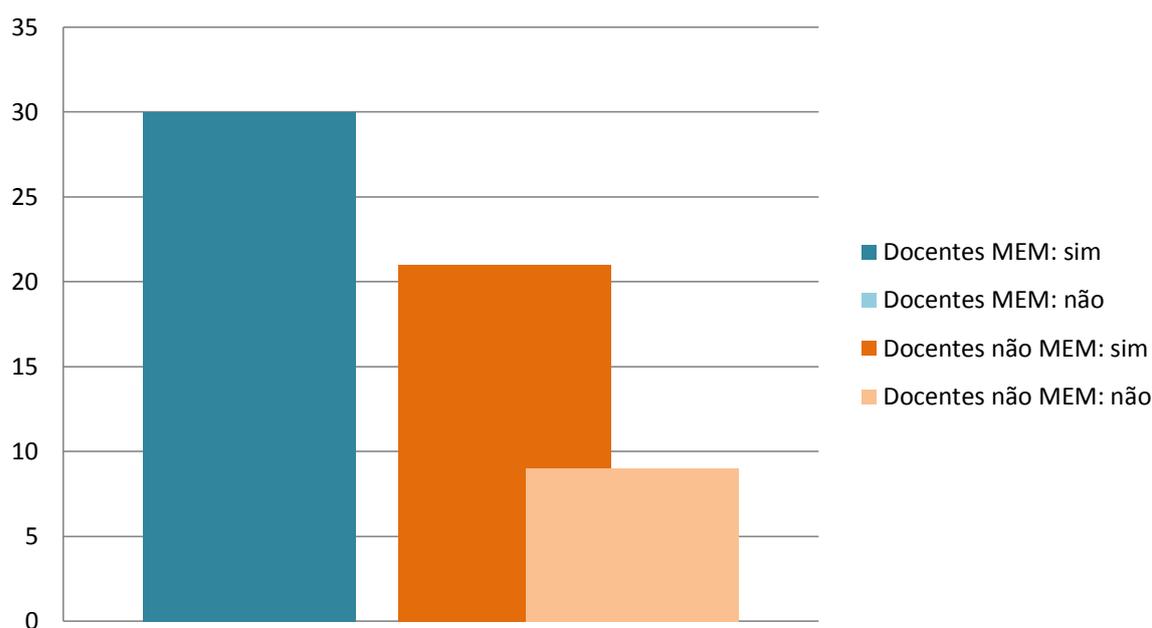


Gráfico 5 – Nas atividades e projetos, desenvolve-se uma gama variada de dinâmicas, tais como, apresentação oral e discussão, ouvir, ler, escrever, desenhar, resolver problemas, utilização de livros, materiais audiovisuais, atividades práticas e computadores?

Observando o gráfico 5 pode-se constatar que os docentes MEM na sua totalidade consideram que as atividades e os projetos permitem desenvolver várias dinâmicas de trabalho; semelhante resposta também é dada maioritariamente pelos docentes não MEM (20 inquiridos). Estes resultados aparentemente parecem evidenciar que o facto de os educadores adotarem o MEM, não se relaciona com esta prática educativa. Um aspeto que pode justificar esta similitude de respostas pode residir no facto de a ação pedagógica dos educadores, implicar a planificação de atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, com o intuito de proporcionar aprendizagens nos vários domínios curriculares (Perfil de Desempenho do Educador de Infância, 2001). As OCEPE (1997) concretizam esta

ideia referindo que as crianças fazem as suas aprendizagens na relação que estabelecem com um espaço e materiais que sejam ricos e desafiadores, das potencialidades educativas, e lhes permitam múltiplas atividades.

4.1.6. O educador assume a responsabilidade pela aprendizagem de todos os alunos da sua sala?

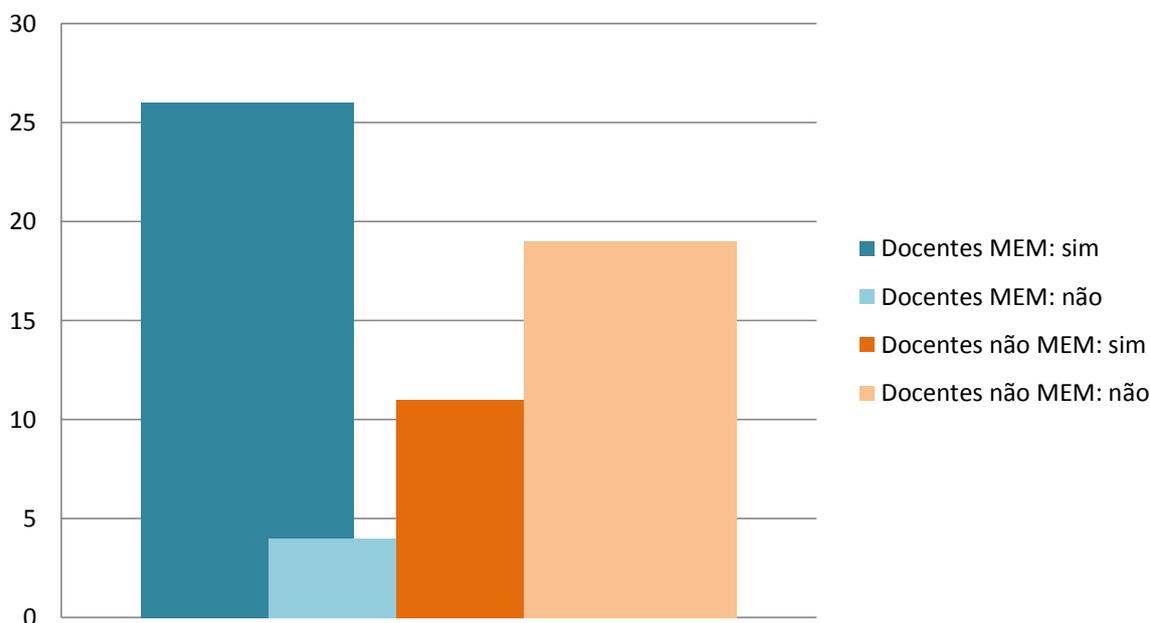


Gráfico 6 – O educador assume a responsabilidade pela aprendizagem de todos os alunos da sua sala?

Tendo como apoio o gráfico 6, pode afirmar-se que a maioria dos docentes que implementa o MEM (26 inquiridos) considera assumir a responsabilidade pela aprendizagem de todos os alunos da sua sala; a mesma opinião têm 11 educadores do grupo não MEM, comparativamente a 19 que discordam dessa responsabilidade. Segundo o ideário da pedagogia do MEM, Niza (2000) garante que a diferenciação pedagógica é um direito a que todos os alunos deverão ter acesso. Mas para que isso aconteça Resende e Soares (2002) defendem que os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um, seus interesses, suas necessidades e seus estilos de aprendizagem; assim, todos aprendem melhor quando o professor respeita a sua individualidade e ensina atendendo à diferença.

4.1.7. Verifica-se a preocupação de conceber o ensino sob o ponto de vista dos alunos?

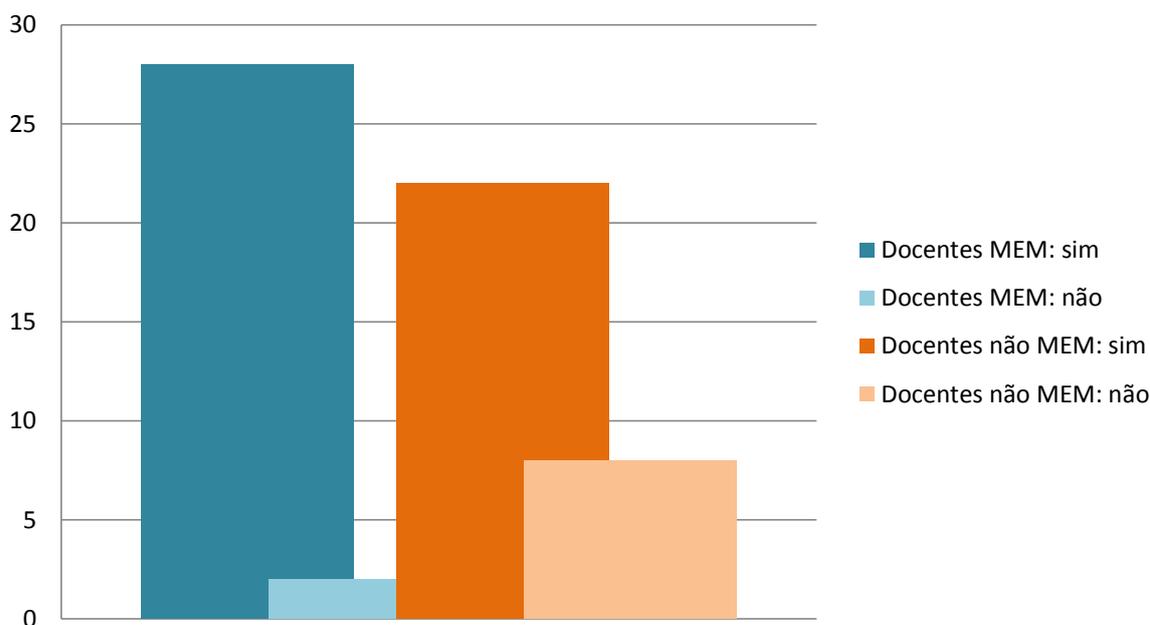


Gráfico 7 – Verifica-se a preocupação de conceber o ensino sob o ponto de vista dos alunos?

Quando inquiridos sobre a intenção de conceberem o ensino sob o ponto de vista dos alunos (gráfico 7), a quase totalidade dos docentes do MEM (28) respondeu afirmativamente, em simultaneidade com a maioria dos educadores não MEM (22). Os valores expressos neste gráfico, poderão indicar que o facto de os inquiridos implementarem ou não um modelo curricular específico (MEM) não se reflete no âmbito desta questão. Segundo Joannaert & Borght (2002, cit. por Serralha, 2007), a perspetiva socio construtivista, adotada por muitos educadores, enfatiza que as aprendizagens só serão significativas e com sentido para as crianças se os aspetos novos a aprender tiverem uma relação com os seus conhecimentos anteriores. As OCEPE (1997) destacam a importância de “admitir que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem” constituindo-se como sujeito e “não como objeto do processo educativo” (p.19).

4.1.8. As atividades e projetos são organizados atendendo às diferenças no conhecimento e experiência dos alunos?

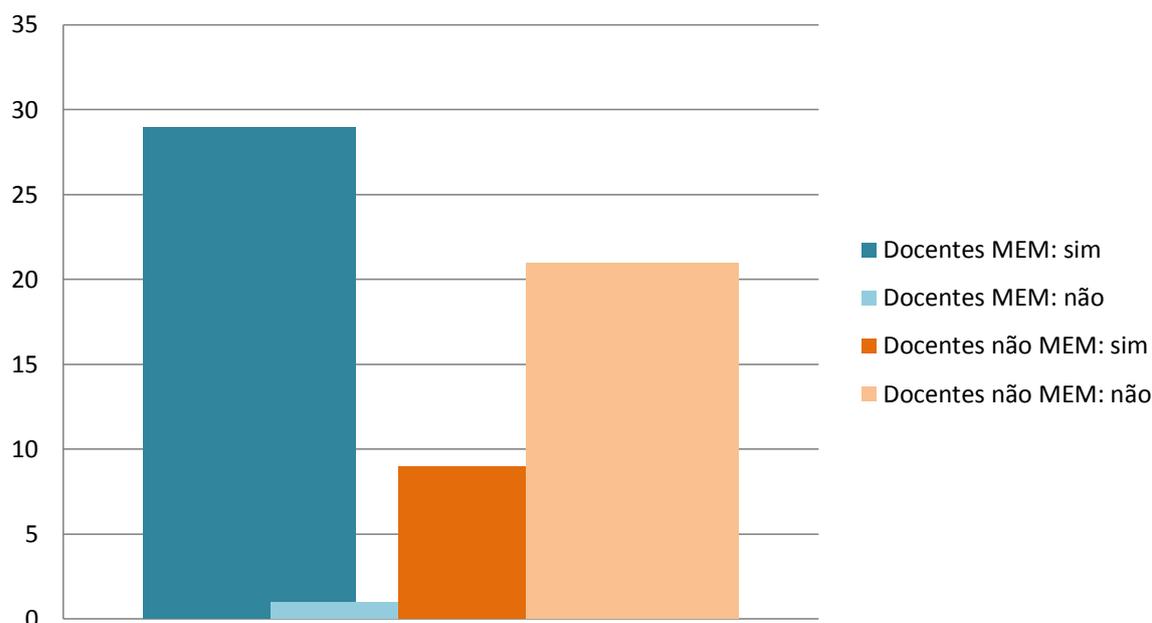


Gráfico 8 – As atividades e projetos são organizados atendendo às diferenças no conhecimento e experiência dos alunos?

O gráfico 8 mostra-nos que quando colocados perante a pergunta “as atividades e projetos são organizados atendendo às diferenças no conhecimento e experiência dos alunos?”, os educadores do MEM maioritariamente expressam uma opinião afirmativa (29 inquiridos) comparativamente a uma minoria do grupo não MEM (9 inquiridos). Estes resultados podem encontrar a sua justificação na opinião de Niza (1992a) sobre a prática do MEM, que valoriza o facto de que todas as crianças que entram na escola já trazem consigo várias experiências e aprendizagens e é “nesses saberes extraescolares, e em potência” (p.8) que se devem basear as atividades e os projetos a desenvolver com aquele grupo específico.

4.1.9. As atividades e projetos motivam o diálogo entre os profissionais e os alunos, bem como dos alunos entre si?

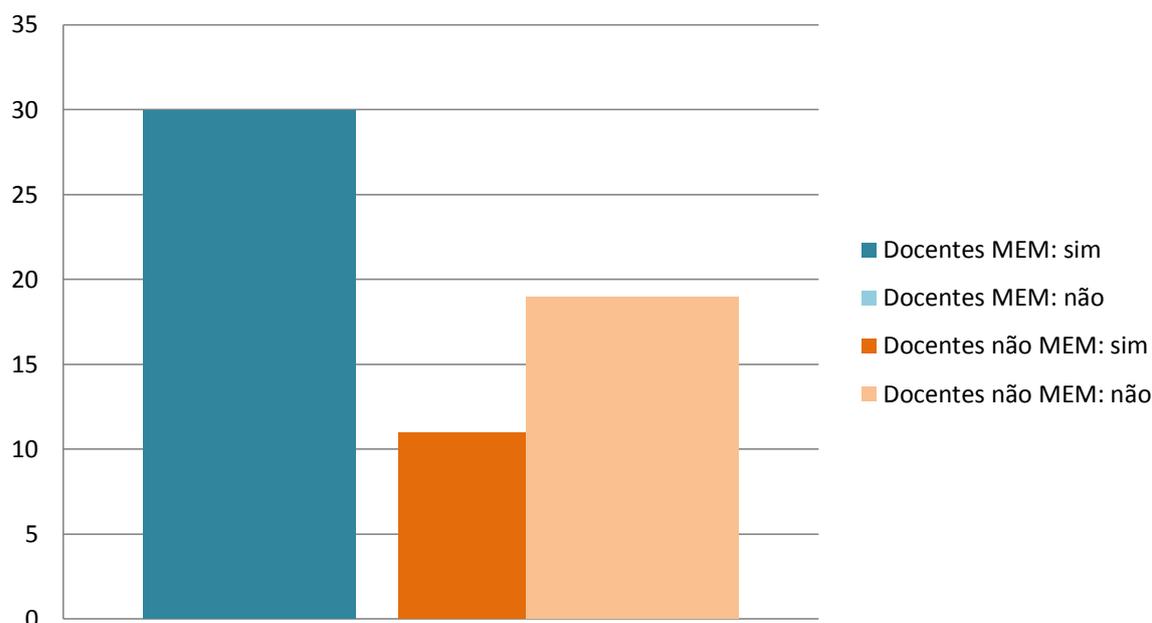


Gráfico 9 – As atividades e projetos motivam o diálogo entre os profissionais e os alunos, bem como dos alunos entre si?

A pergunta relativa às possibilidades de diálogo que as atividades e projetos proporcionam entre pares e entre professores e alunos (gráfico 9) reuniu a opinião positiva de todos os inquiridos que implementam o MEM, contrariamente aos docentes do grupo não MEM, em que 19 opinaram negativamente. A opinião de Sampaio (2009) corrobora estes resultados, quando refere que a aprendizagem segundo o MEM é encarada enquanto um processo contratual, caracterizado por negociações progressivas, que motivam os diálogos entre o professor e os alunos e os alunos entre si e que inclui aspetos como o planeamento, a divisão das responsabilidades e a avaliação do trabalho. No mesmo sentido, Pires (1994) menciona que os produtos, quer dos projetos quer do trabalho autónomo, são o resultado “das múltiplas interações estabelecidas ao longo do processo, quer dos alunos com o meio, quer dos alunos entre si, através da reflexão, da discussão e da crítica” (p.24).

4.1.10. As atividades e projetos motivam o desenvolvimento de uma linguagem que incentive o raciocínio e a discussão da própria aprendizagem?

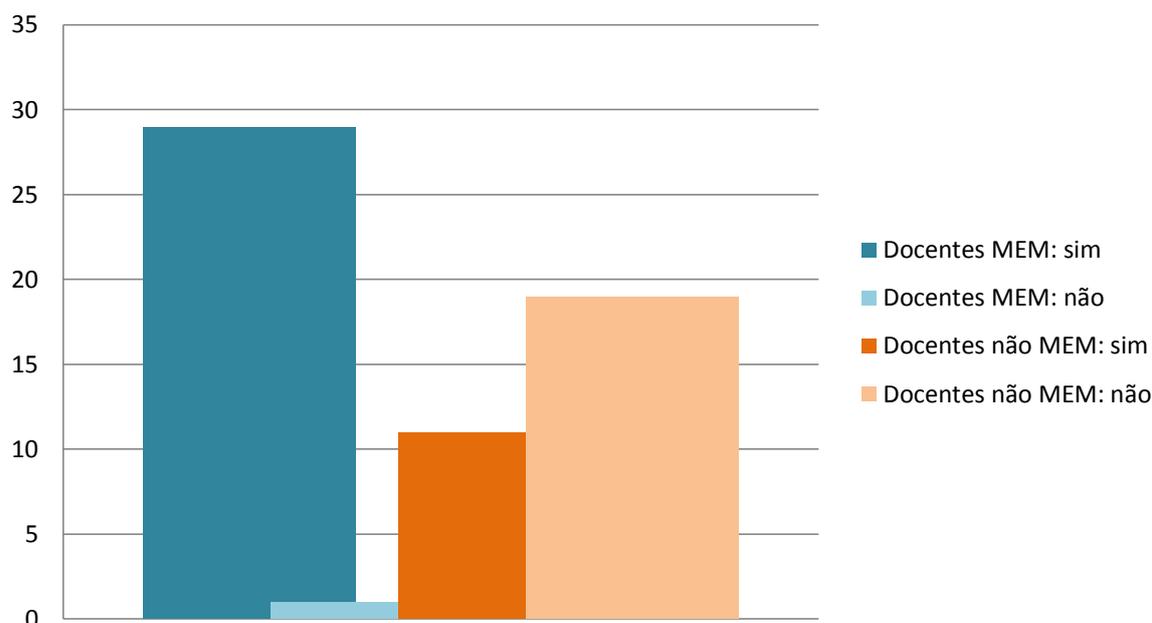


Gráfico 10 – As atividades e projetos motivam o desenvolvimento de uma linguagem que incentive o raciocínio e a discussão da própria aprendizagem?

Analisando o gráfico 10 pode-se apurar que os docentes MEM na sua quase totalidade (29 inquiridos) referem que na sua prática as atividades e os projetos promovem o desenvolvimento da linguagem, o raciocínio e a discussão sobre a própria aprendizagem. Contrariamente, 19 dos educadores do grupo não MEM não reconhecem essas vantagens às atividades e projetos. Esta diferença de resultados pode ser entendida recorrendo a Folque (2012) que enuncia que o facto de os alunos poderem participar ativamente no planeamento e na avaliação do seu trabalho, constitui-se como uma oportunidade impar de “reflexão sobre a ação desenvolvida ou que se planifica desenvolver. Esta reflexão ajuda a criança a tomar consciência do processo vivido e a ser progressivamente mais capaz de se apropriar dela” (p.8). Também os momentos de comunicações, espaço de diálogo e interação, desenvolvem o conhecimento e ajuda na construção conjunta das aprendizagens (Oliveira, 2010).

4.1.11. Os alunos são incentivados a analisar pontos de vista diferentes dos seus?

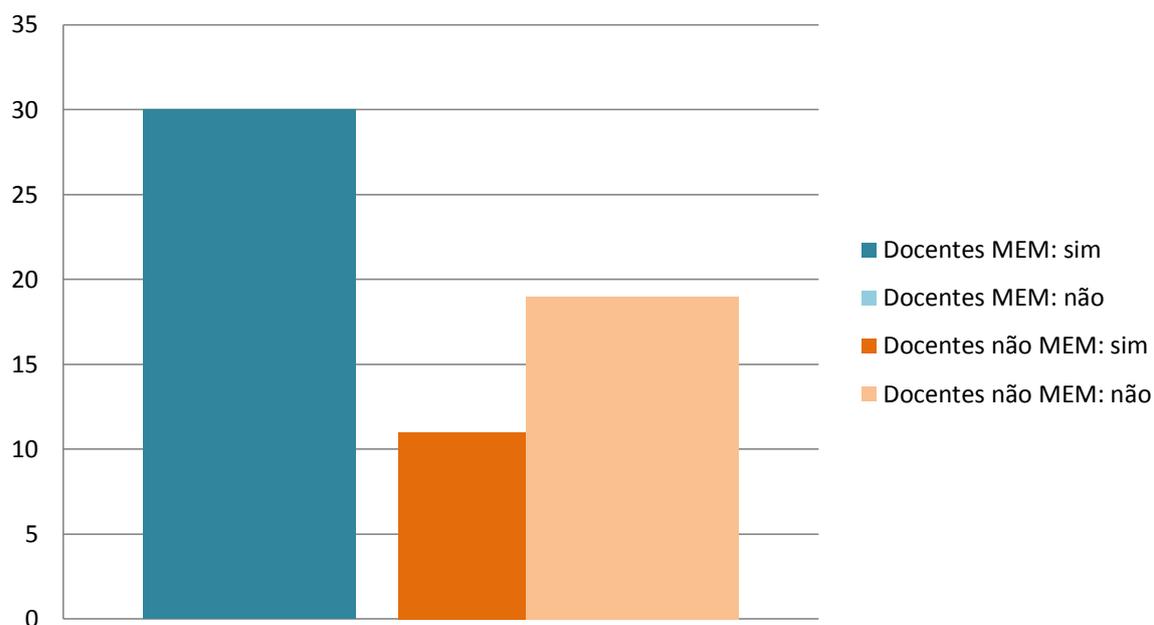


Gráfico 11 – Os alunos são incentivados a analisar pontos de vista diferentes dos seus?

Mediante a observação do gráfico 11, pode-se concluir que a totalidade dos docentes do grupo MEM considera que estimula os alunos a analisar pontos de vista diversos dos seus. Opinião oposta têm 16 dos docentes que não implementam o MEM. Poderemos tentar justificar estes resultados através da prática do trabalho por projetos, eixo fundamental da dinâmica do MEM. Pires (1994) refere que o trabalho de projeto permite aprendizagens de natureza transdisciplinar, tais como “expressar as suas opiniões e aceitar as dos outros; viver os conflitos, a negociação e a procura de compromissos (...) ou mesmo analisar diversos pontos de vista sobre o mesmo objeto ou acontecimento” (p.23).

4.1.12. Os alunos são ajudados a estabelecer diálogo com outros que tenham origens e pontos de vista diversificados?

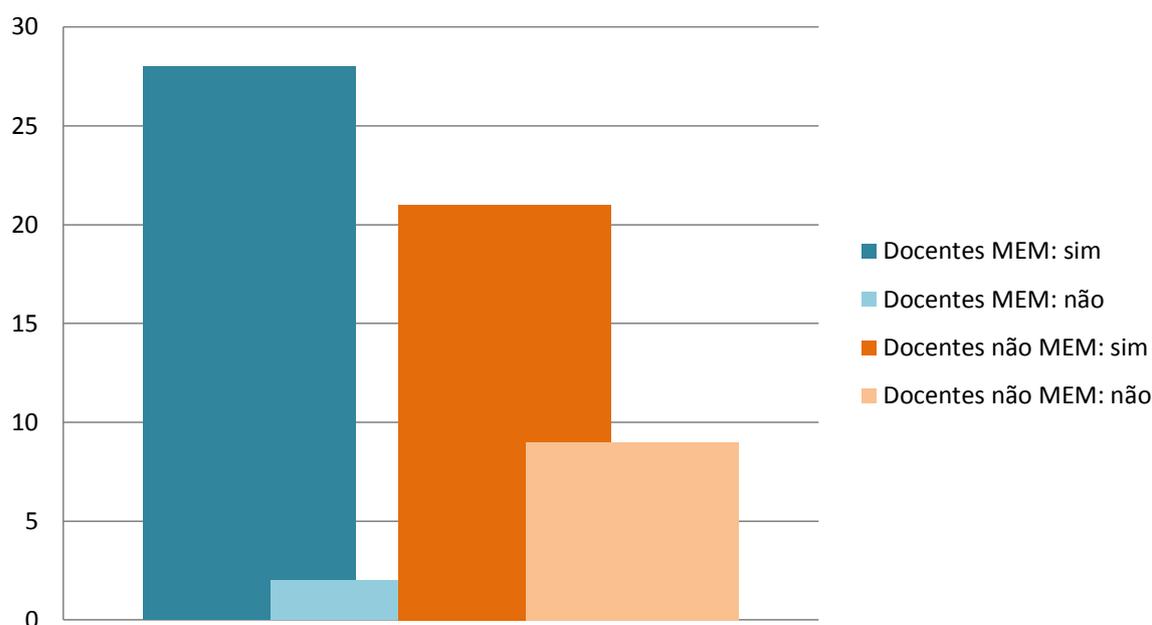


Gráfico 12 – Os alunos são ajudados a estabelecer diálogo com outros que tenham origens e pontos de vista diversificados?

Quando indagados sobre o facto de proporcionarem situações de diálogo entre crianças com origens e pontos diferente dos seus (gráfico 12), a maioria dos docentes dos dois grupos – 28 educadores MEM e 21 educadores não MEM – responderam afirmativamente. Isto segure-nos que a variável modelo curricular não influencia esta prática. Nas OCEPE (1997) encontramos menção ao facto de que a interação e o diálogo que se estabelece entre crianças em momentos diferentes do seu desenvolvimento e com saberes sociais e culturais diversos, são promotores do desenvolvimento e da aprendizagem, daí os educadores fomentarem estas situações.

4.1.13. Os alunos têm possibilidade de trabalhar com outros alunos diferentes da sua origem social, étnica, capacidade e género?

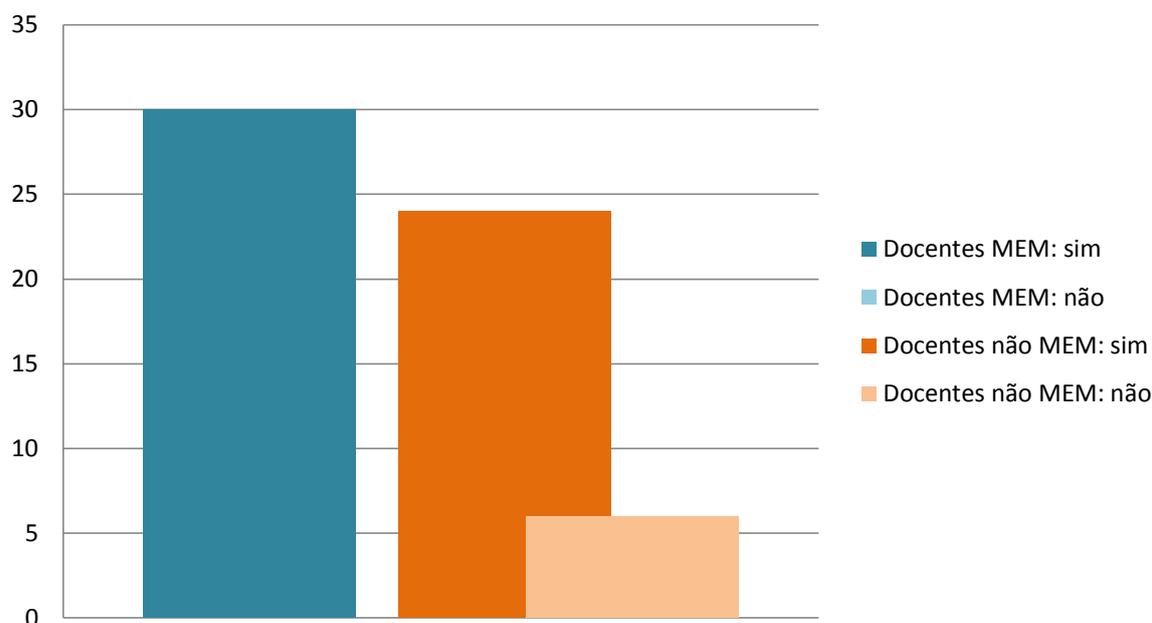


Gráfico 13 – Os alunos têm possibilidade de trabalhar com outros alunos diferentes da sua origem social, étnica, capacidade e género?

O gráfico 13 evidencia que quando colocados perante a questão “os alunos têm possibilidade de trabalhar com outros alunos diferentes da sua origem social, étnica, capacidade e género?” a totalidade dos docentes MEM e larga maioria dos docentes não MEM respondeu que «sim». À semelhança do que foi referido anteriormente aparentemente o âmbito desta questão não sofre qualquer influência face ao modelo curricular em estudo. A Lei-quadro da Educação Pré-Escolar (1997) estabelece como um dos objetivos pedagógicos da prática em jardim-de-infância: “fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro [autónimo, livre e solidário] da sociedade”.

4.1.14. Os profissionais provam que respeitam e valorizam pontos de vista alternativos nas discussões que ocorrem na sala?

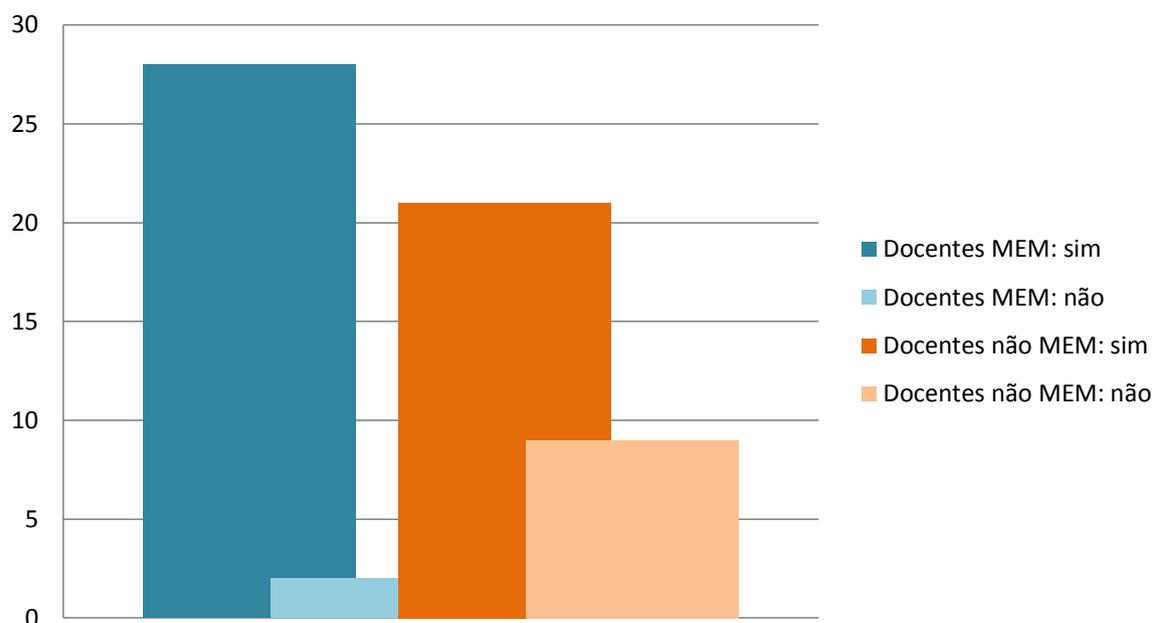


Gráfico 14 – Os profissionais provam que respeitam e valorizam pontos de vista alternativos nas discussões que ocorrem na sala?

A pergunta relativa ao respeito e valorização, por parte dos professores, de pontos de vista alternativos nas discussões que ocorrem nas salas (gráfico 14) – reuniu maioritariamente a opinião positiva de ambos os grupos: 28 educadores MEM e 21 educadores não MEM. Estes resultados aparentemente parecem evidenciar que o facto de os educadores adotarem o MEM, não se relaciona com esta prática educativa. As OCEPE (1997) aludem ao facto de que o educador deve concretizar no contexto de sala as suas intenções educativas, mas estas devem ser flexíveis e reestruturáveis em função das propostas das crianças ou de situações e oportunidades imprevistas. Para que tal aconteça Oliveira-Formosinho (2007) afirma que o educador deve adotar a pedagogia da escuta; “a escuta deve ser um processo contínuo no quotidiano educativo” (p.33).

4.1.15. Os alunos são ensinados a questionar os estereótipos nos materiais curriculares e na discussão de sala de aula?

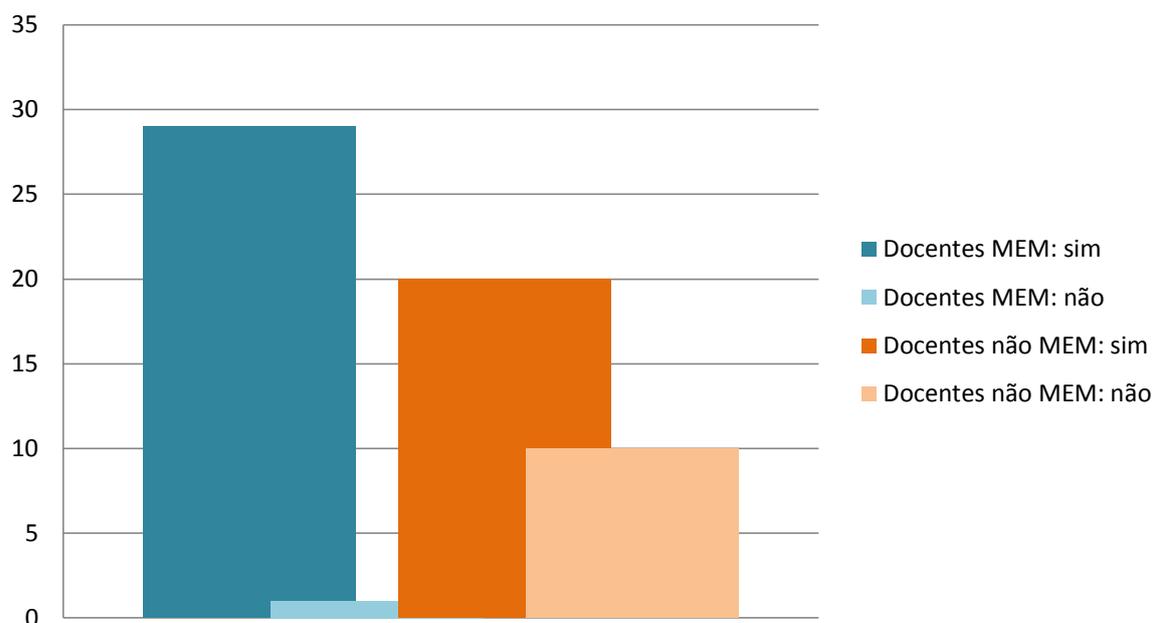


Gráfico 15 – Os alunos são ensinados a questionar os estereótipos nos materiais curriculares e na discussão de sala de aula?

Observando o gráfico 15 pode-se constatar que a quase totalidade docentes MEM (29 inquiridos) afirmam que educam os seus alunos no sentido de questionarem os estereótipos dos materiais curriculares e das discussões de sala de aula; semelhante resposta também é dada maioritariamente pelos docentes não MEM (20 inquiridos). A expressão destes resultados aparentemente parece evidenciar que a implementação de um modelo curricular, específico (MEM) não influencia esta prática inclusiva.

4.1.16. Os alunos são incentivados a assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem?

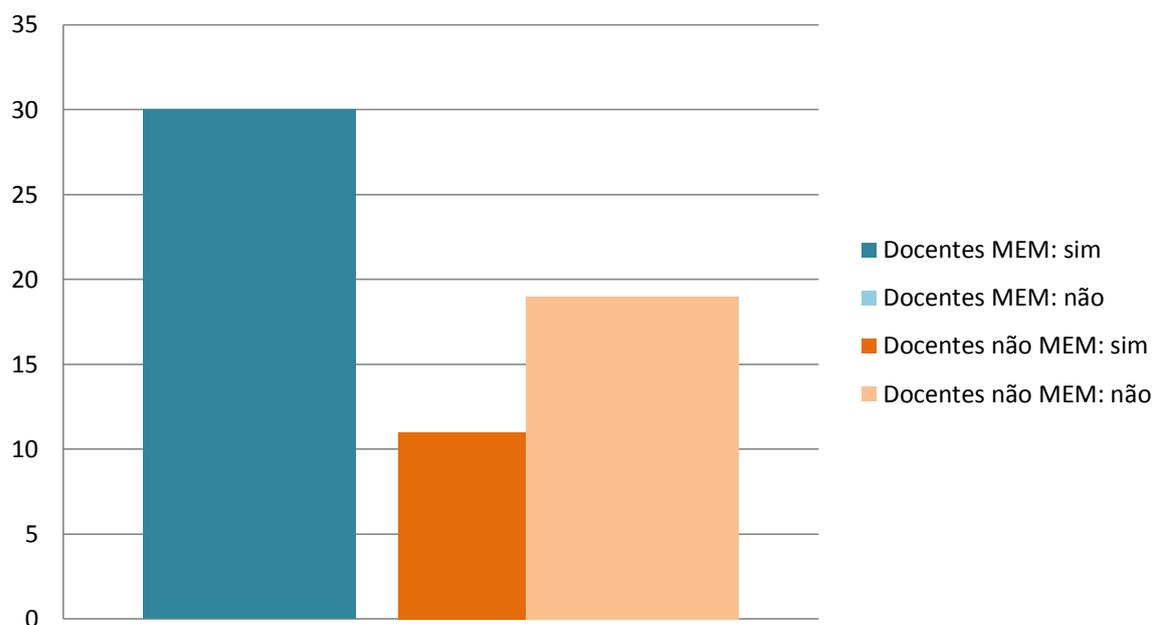


Gráfico 16 – Os alunos são incentivados a assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem?

Tendo como apoio o gráfico 16, pode afirmar-se que todos os educadores que implementam o MEM consideram que incentivam os seus alunos a assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem; a mesma opinião têm apenas 11 educadores do grupo não MEM, comparativamente a 19 que implementam esta prática inclusiva. A opinião de Sampaio (2009) tende a corroborar esta diferença de resultados entre os dois grupos: na prática do MEM o trabalho a desenvolver, quer se trate de atividades autónomas quer de projetos, é acompanhado de uma planificação que é sempre realizada com as crianças, de modo a que assumam a responsabilidade pela sua concretização (Sampaio, 2009).

4.1.17. O ambiente da sala, as informações afixadas e outros recursos contribuem para a autonomização da aprendizagem?

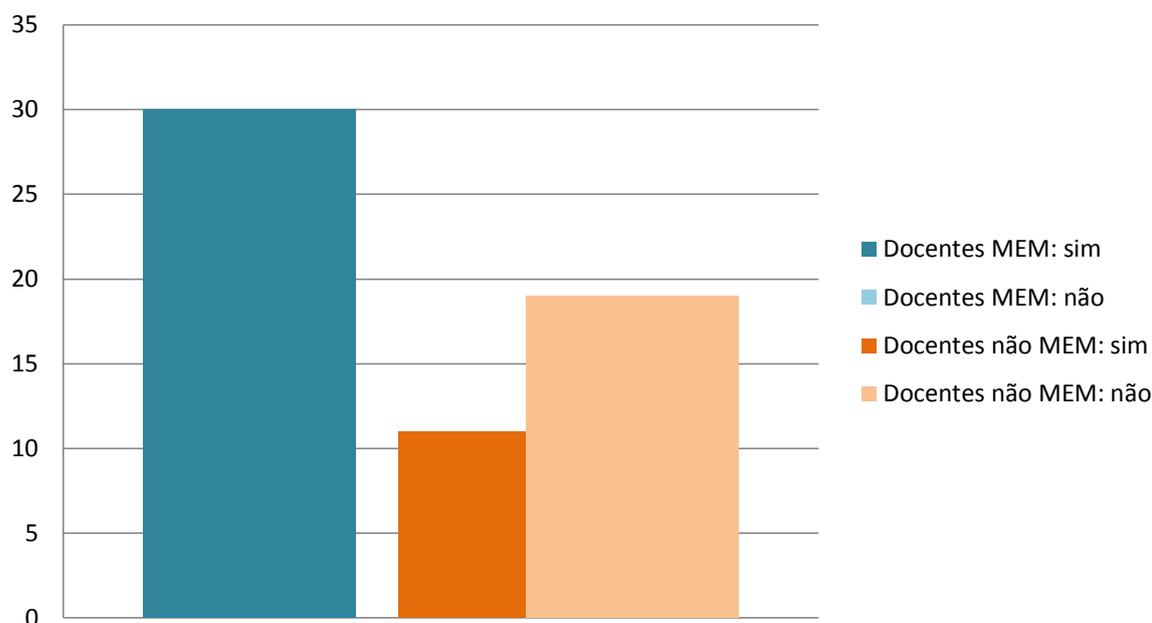


Gráfico 17 – O ambiente da sala, as informações afixadas e outros recursos contribuem para a autonomização da aprendizagem?

Quando auscultados sobre se o ambiente da sala, as informações afixadas e outros recursos contribuem para a autonomização da aprendizagem (gráfico 17), os 30 docentes do MEM responderam afirmativamente, em oposição a 19 docentes do grupo não MEM que discordaram. De modo a justificar esta diferença de resultados importa atender à opinião de Niza (1992a) de que o MEM valoriza sobremaneira os meios e os instrumentos de trabalho presentes na sala de aula, na medida em que promovem uma melhor apropriação e descoberta dos saberes. Pois, estes instrumentos de pilotagem têm como função ajudar a refletir sobre a trajetória escolar, “tanto da caminhada percorrida como da que ainda têm para percorrer”, ou seja, constituem-se como meios de regulação das aprendizagens individuais e do grupo (Serralha, 2007, p.80).

4.1.18. Os planos curriculares são negociados com os alunos, podendo estes intervir na escolha de atividades?

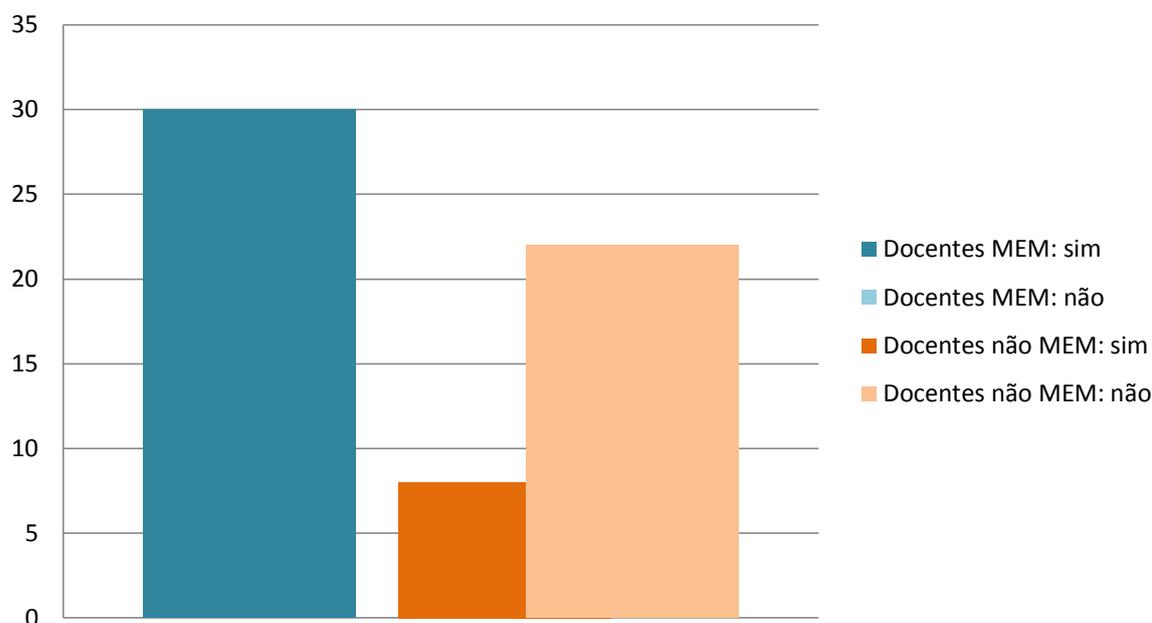


Gráfico 18 – Os planos curriculares são negociados com os alunos, podendo estes intervir na escolha de atividades?

O gráfico 18 elucida-nos que quando colocados perante a pergunta “os planos curriculares são negociados com os alunos, podendo estes intervir na escolha de atividades?” os educadores do MEM na sua totalidade afirmam que implementam esta prática nas suas salas, distintivamente da maioria dos educadores do grupo não MEM (22 inquiridos) que responderam negativamente. Estes resultados podem encontrar a sua fundamentação no facto de as práticas do MEM fazerem recurso de dois instrumentos de pilotagem que ajudam na gestão do currículo: o mapa de atividades e a lista de projetos. No primeiro as crianças marcam as suas intensões de trabalho autónomo nas áreas de atividade da sala; e no segundo estão assinaladas a intenções de trabalho relativas a uma questão a responder ou a problemas a resolver (Sampaio, 2009). Este processo tem inerente uma relação professor/aluno muito específica em que se consideram mutuamente “solidários «cúmplices» nas atividades de aprendizagem” (Gloton, 1982, cit. por Pires, 1994, p.22).

4.1.19. Os alunos são ensinados a fazer pesquisa, usando de forma autónoma os recursos da biblioteca e das tecnologias de informação existentes na sala e, conseqüentemente, ensinados a apresentar os seus trabalhos?

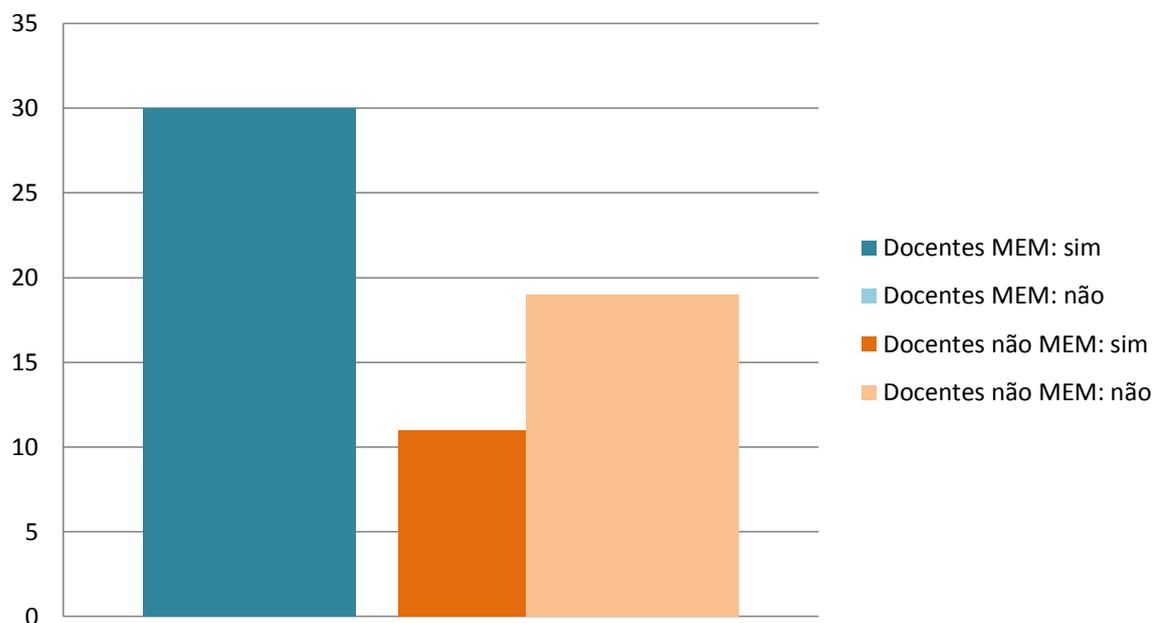


Gráfico 19 – Os alunos são ensinados a fazer pesquisa, usando de forma autónoma os recursos da biblioteca e das tecnologias de informação existentes na sala, e conseqüentemente ensinados a apresentar os seus trabalhos?

A pergunta relativa ao incentivo à realização de pesquisa autónoma e apresentação de trabalhos (gráfico 19) reuniu a opinião positiva de todos os inquiridos que implementam o MEM, contrariamente aos docentes do grupo não MEM em que 19 opinaram negativamente. A opinião de Pires (1994) sobre a dinâmica do trabalho de projeto, aspeto crucial da metodologia do MEM, poderá corroborar estes resultados. Na etapa do trabalho de projeto que diz respeito à recolha de informação mediante a consulta de diferentes fontes de informação disponíveis na sala e fora da sala contempla duas modalidades: o trabalho de campo que implica saídas ao exterior ou a pesquisa teórica e documental. Na última fase do trabalho de projeto os resultados, “produtos físicos ou saberes a que qualquer projeto deve dar origem”, são comunicados a toda a turma ou a uma comunidade mais alargada “que os irá apreciar” (Pires, 1994, p.23).

4.1.20. Os interesses, conhecimentos e competências adquiridos autonomamente pelos alunos são valorizados e analisados na sala?

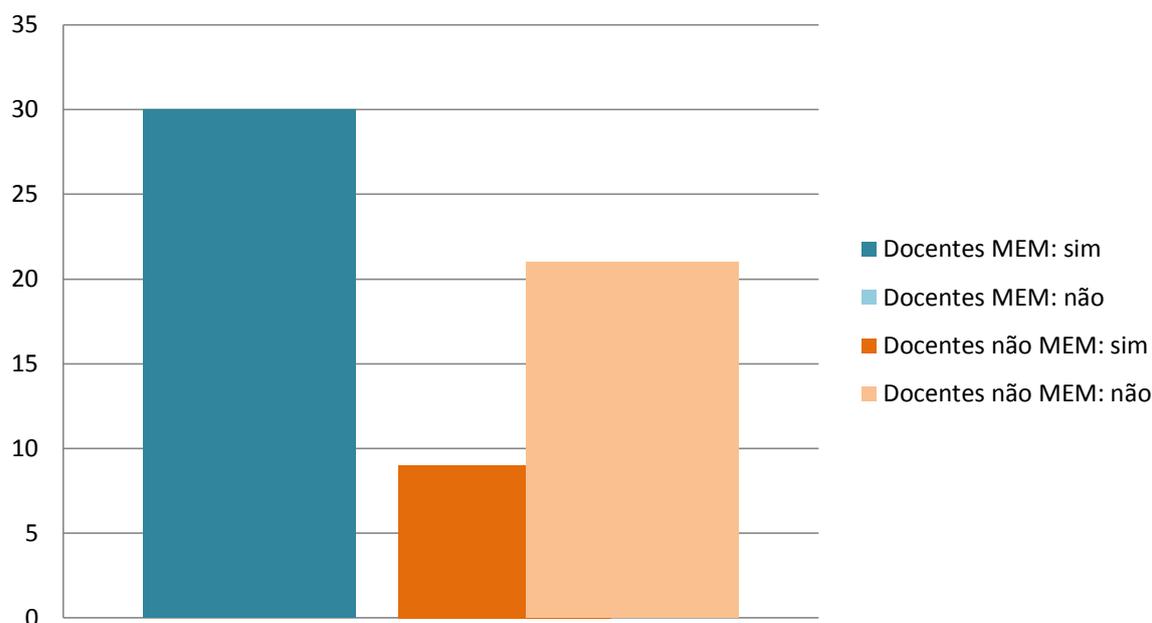


Gráfico 20 – Os interesses, conhecimentos e competências adquiridos autonomamente pelos alunos são valorizados e analisados na sala?

Analisando o gráfico 20 pode-se apurar que os docentes MEM na sua totalidade assegura que os interesses, conhecimentos e competências adquiridos autonomamente pelos alunos são valorizados e analisados nas suas salas. Em contraste, 21 dos educadores do grupo não MEM não reconhecem essa valorização e análise. Esta diferença de resultados poderá ser entendida recorrendo à opinião de Pires (1994) de que o tempo de comunicações sobre o trabalho autónomo realizado nas áreas, aspeto específico da pedagogia do MEM, e que acontece no final das manhãs, e tem como objetivo a socialização dos produtos ou dos saberes, é fundamental para o êxito das aprendizagens; isto porque, partilhar com o grupo o que se aprendeu ou como se desenvolveu determinada atividade permite que “a comunidade ouvinte os possa discutir” (p.23).

4.1.21. Os alunos encaram o dar e receber ajuda como uma das atividades normais da sala?

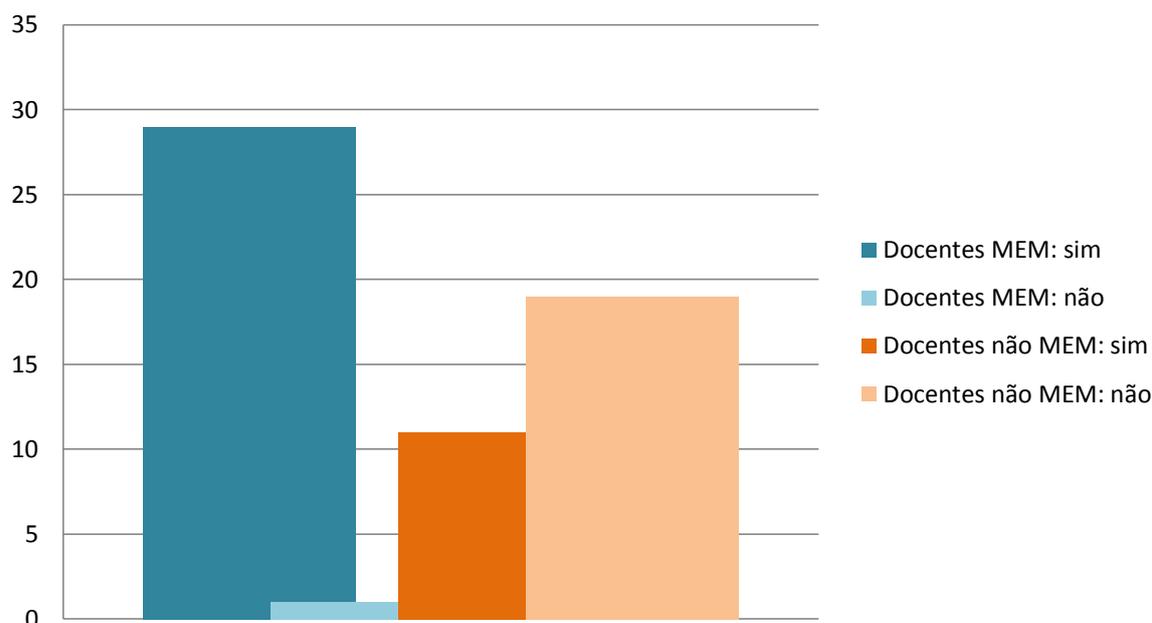


Gráfico 21 – Os alunos encaram o dar e receber ajuda como uma das atividades normais da sala?

Através da análise do gráfico 21, pode-se concluir que a quase totalidade dos educadores do grupo MEM (29 inquiridos) e uma minoria de educadores do grupo não MEM (11 inquiridos) refere que os alunos encaram o dar e receber ajuda como uma das atividades normais da sala. Estes resultados vão de encontro ao ideário de Dewey, que influenciou grandemente as práticas do MEM. Segundo este autor, a escola deve ter subjacente uma estrutura de interajuda sistemática, onde “pela cooperação se procura garantir o bem-estar e o sucesso de todos” (cit. por Serralha, 2007, p.92). Segundo Wells (2001, cit. por Serralha, 2007) nas situações educativas em que se dá ou recebe ajuda pode falar-se em “coprodução de aprendizagens significativas, (...) aprende tanto o que ensina, ao ter que reconstruir o seu pensamento e apresenta-lo ao outro com clareza, como o que recebe esses contributos” (p.99).

4.1.22. Os alunos partilham de bom grado os seus conhecimentos e competências?

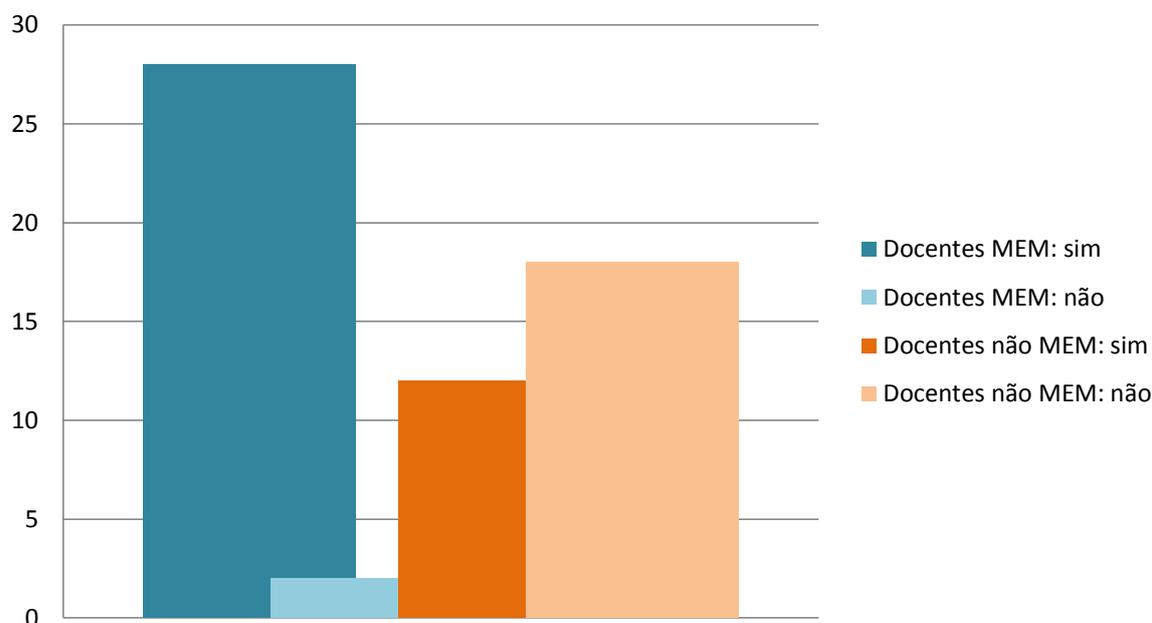


Gráfico 22 – Os alunos partilham de bom grado os seus conhecimentos e competências?

Quando sondados sobre o facto de os alunos partilham de bom grado os seus conhecimentos e competências (gráfico 22), grande parte dos inquiridos do grupo MEM (22 educadores) respondeu afirmativamente, comparativamente ao grupo não MEM, em que 18 educadores expressaram uma opinião oposta. Estes resultados podem basear-se no facto de, quotidianamente nos momentos de comunicação, cumprir-se o objetivo de “prestar contas social”: a criança, individualmente ou em pequeno grupo, verbaliza perante o grande grupo, “produzindo um discurso de explicitação”, o que queria fazer, o que efetivamente fez e o que aprendeu (Sampaio, 2009, p.12). Pires (1994) salienta que o trabalho de projeto também tem inerente o mesmo objetivo: “todos aprendem com todos” (p.21).

4.1.23. As atividades em grupo possibilitam aos alunos a divisão de tarefas e analisar em conjunto o que aprenderam?

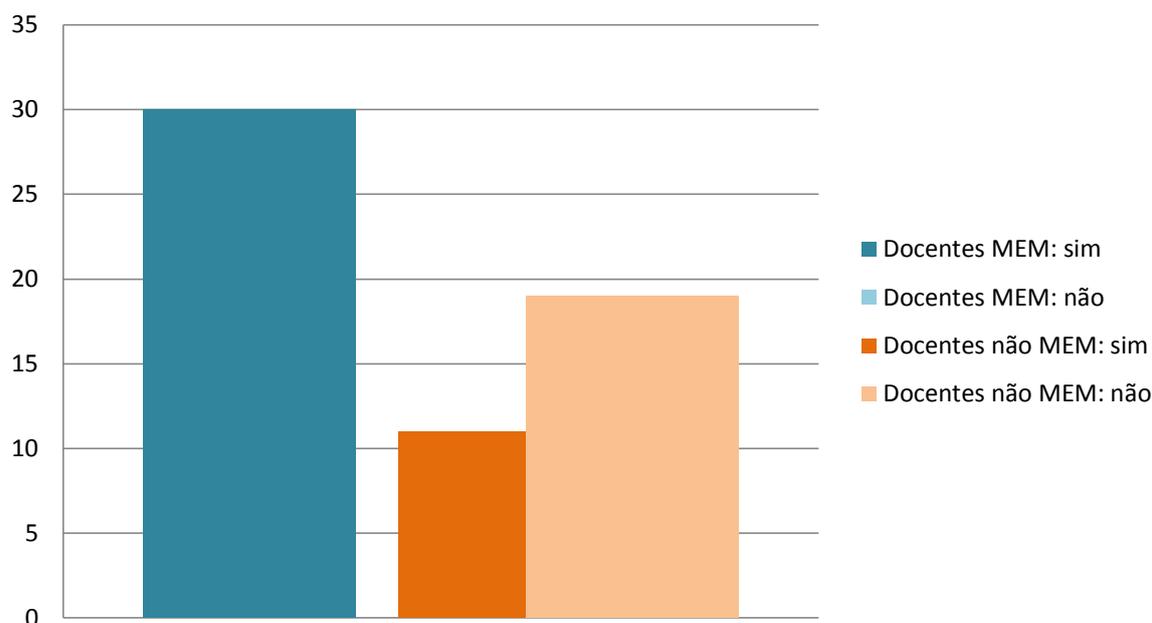


Gráfico 23 – As atividades em grupo possibilitam aos alunos a divisão de tarefas e analisar em conjunto o que aprenderam?

O gráfico 23 evidencia que, quando colocados perante a questão “as atividades em grupo possibilitam aos alunos a divisão de tarefas e a análise em conjunto do que aprenderam”, todos os docentes MEM responderam «sim», enquanto 19 educadores do grupo não MEM discordou. Esta discrepância poderá encontrar, de novo, a sua justificação no facto de grande parte do trabalho pedagógico do MEM se basear na pedagogia de projeto. Pires (1994) enuncia que na primeira fase do trabalho de projeto, que diz respeito à formulação do problema e à planificação do trabalho a desenvolver posteriormente, prevê-se a gestão do tempo, materiais e recursos e conseqüentemente a divisão de tarefas a realizar e as responsabilidades de cada elemento do grupo.

4.1.24. Os alunos aprendem como reunir num produto conjunto as diferentes contribuições dos membros do grupo?

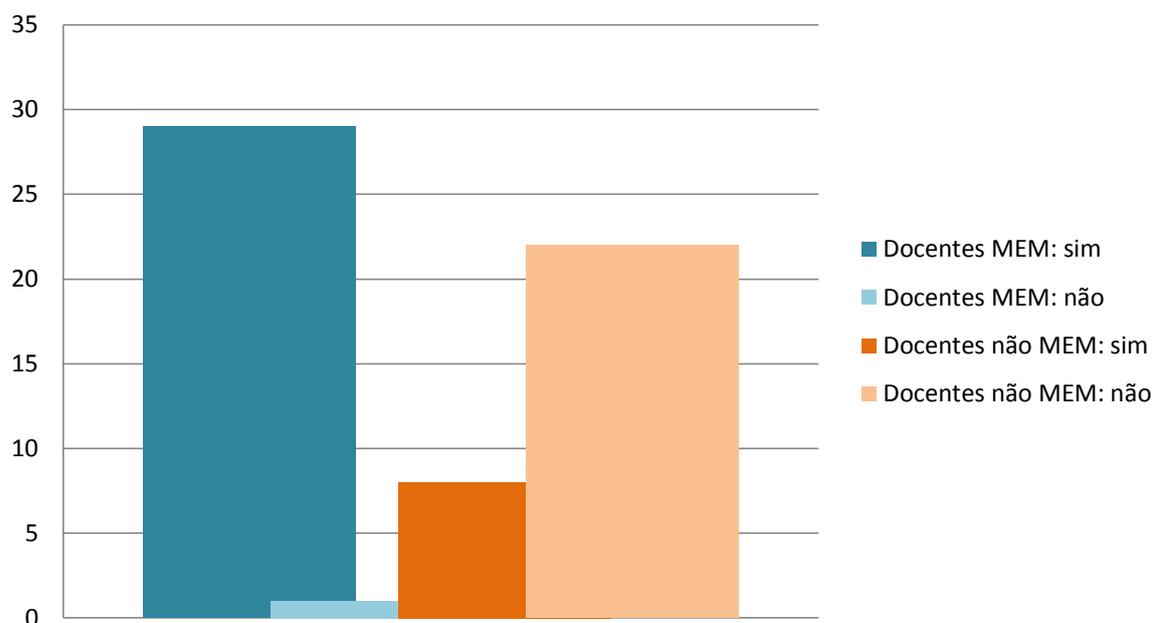


Gráfico 24 – Os alunos aprendem como reunir num produto conjunto as diferentes contribuições dos membros do grupo?

A pergunta, alusiva ao facto de os alunos conseguirem elaborar um produto que conjuga as diferentes contribuições dos diferentes membros de um grupo (gráfico 24), reuniu a opinião positiva de 29 educadores que adotam o MEM e de 8 docentes do grupo não MEM. A evidente discrepância de resultados poderá ser fundamentada na prática do trabalho de projeto realizada pelos docentes que adotam o MEM. Recorrendo à apresentação que Vasconcelos (2011) faz das etapas do trabalho de projeto, destacamos a “faze III: execução”, em que as crianças depois de recolherem a informação que necessitam organizam-na, selecionam-na e registam-na: “desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções; elaboram gráficos e sínteses (...), constroem objetos de grandes dimensões”, entre outros (p.16).

4.1.25. Os alunos são implicados na avaliação da aprendizagem uns dos outros?

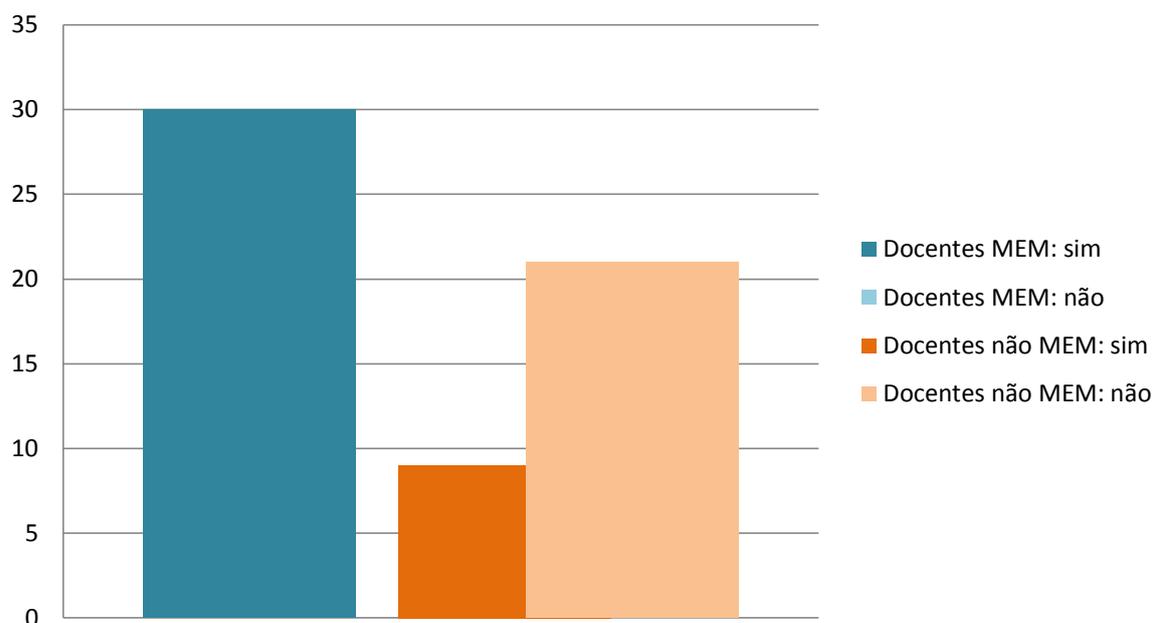


Gráfico 25 – Os alunos são implicados na avaliação da aprendizagem uns dos outros?

Atendendo aos dados presentes no gráfico 25 pode-se constatar que os docentes MEM, na sua totalidade, afirmam que na sua prática os alunos são implicados na avaliação da aprendizagem uns dos outros; resposta contrária é dada pela larga maioria dos docentes não MEM (21 inquiridos). O fosso que se denota nestes resultados pode encontrar a sua justificação no facto de no MEM a gestão do quotidiano educativo ser co-partilhada entre docentes e crianças, o que inclui também os momentos de avaliação. Sampaio (2009) dá o exemplo do mapa de atividades, onde se encontram expressas as intenções de trabalho de cada uma das crianças ao longo de um mês; e que no final do mesmo é sempre alvo de avaliação por parte de cada uma das crianças e por todos os elementos do grupo, incluindo o educador, no sentido de se perceber quais as áreas mais trabalhadas e quais as que se encontram em défice (Sampaio, 2009). Os alunos devem ainda ser incentivados a apresentar críticas construtivas em relação ao trabalho dos colegas.

4.1.26. Os alunos são ouvidos na avaliação e discussão da sua própria aprendizagem?

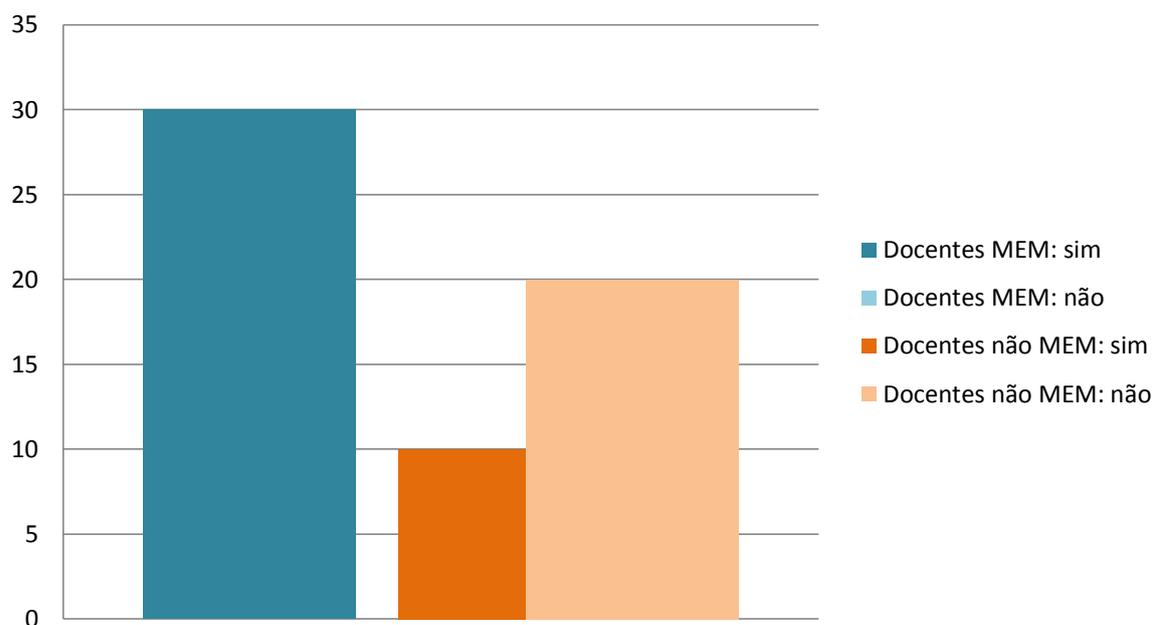


Gráfico 26 – Os alunos são ouvidos na avaliação e discussão da sua própria aprendizagem?

Baseando-nos no gráfico 26, podemos afirmar que todos os educadores que preconizam o MEM consideram que ouvem os alunos nos momentos de avaliação e discussão das suas aprendizagens. Opinião divergente apresentam 20 dos educadores do grupo não MEM. Como possível argumento para estes resultados referimos a opinião de Mantoan (2004, cit. por Zeraik, 2006) que defende que a conceção de avaliação no MEM implica um processo de “autoavaliação (...) [que seja] uma rotina dos professores e dos alunos para que juntos possam acompanhar e compartilhar todo o desenrolar do ensino e da aprendizagem” (p.54). Este processo de avaliação tem lugar no conselho de cooperação educativa de 6.^a feira, em que se avaliam os progressos das aprendizagens, com o apoio discreto do professor (Niza, 1992a).

4.1.27. As avaliações são sempre utilizadas na vertente formativa no intuito de desenvolver a aprendizagem dos alunos?

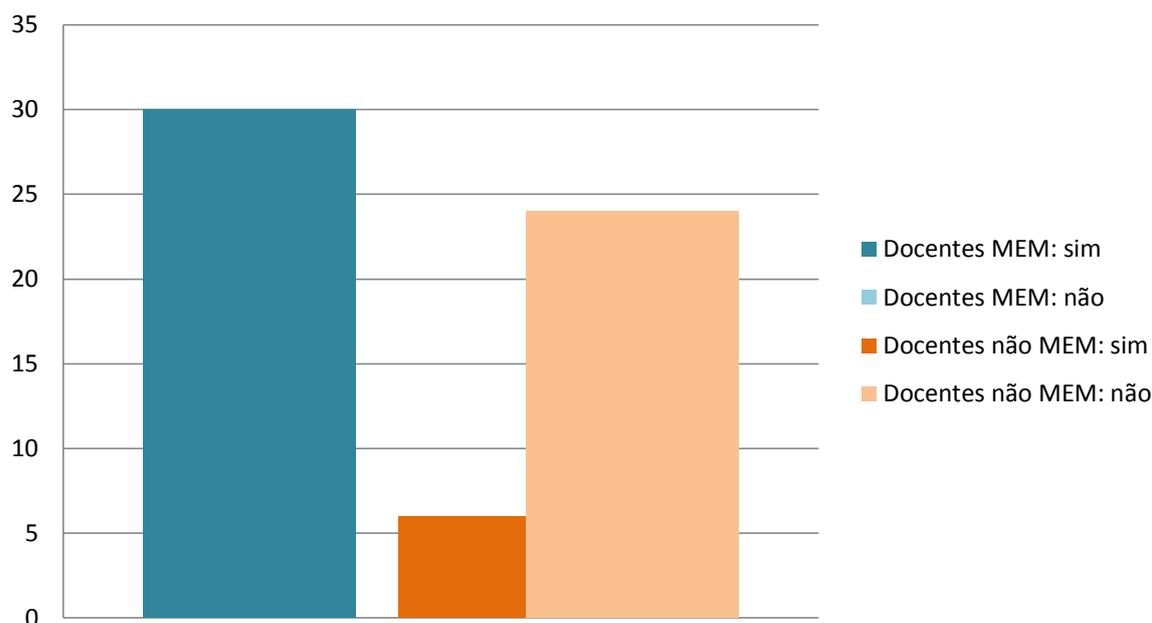


Gráfico 27 – As avaliações são sempre utilizados na vertente formativa no intuito de desenvolver a aprendizagem dos alunos?

Quando inquiridos sobre o facto de as avaliações serem efetuadas na vertente formativa, com intuito de desenvolver a aprendizagem dos alunos (gráfico 27), a totalidade dos docentes do MEM respondeu afirmativamente, em simultaneidade com uma minoria de educadores do grupo não MEM (6 inquiridos). Radicamos novamente uma possível justificação para esta disparidade de resultados recorrendo à função do mapa de atividades e à dinâmica do trabalho de projeto. Na opinião de Sampaio (2009), o mapa de atividades com a sua função planificadora possibilita a “reflexão sobre as aprendizagens realizadas, a aferição de compromissos, a regulação do desenvolvimento do currículo (diagnóstico do que já se domina e do que falta dominar)” (p.6). Segundo Pires (1994), no trabalho de projeto é considerada a avaliação de âmbito formativo, que se realiza através de um “processo constante de auto e heteroavaliação” de como está a decorrer o que foi planeado inicialmente (p. 24).

4.1.28. As avaliações conduzem a mudanças nos planos e nas práticas de ensino?

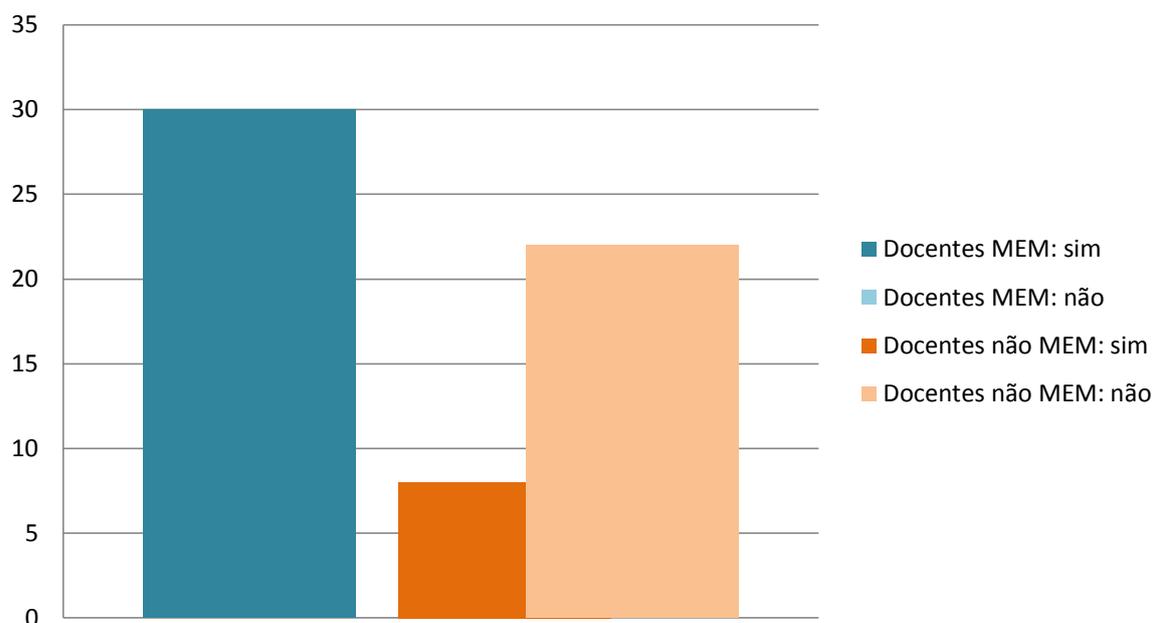


Gráfico 28 – As avaliações conduzem a mudanças nos planos e nas práticas de ensino?

O gráfico 28 elucida que, quando colocados perante a pergunta “as avaliações conduzem a mudanças nos planos e nas práticas de ensino?”, a totalidade dos educadores do MEM responde «sim», em contraste com a maioria dos docentes não MEM (22 inquiridos) que respondeu «não». De modo a podermos encontrar aspetos que corroborem estes resultados recorreremos, de novo, às referências de Sampaio (2009) e Pires (1994). A avaliação do mapa de atividades, que como anteriormente foi dito, faz a mediação entre as aprendizagens e o currículo, permite que as crianças identifiquem quais as áreas mais ou menos escolhidas; após este balanço e a clarificação de que é importante passar por todas elas as crianças devem negociar com o grupo e o educador a alteração das suas preferências de trabalho e “comprometerem-se em frente de todos, a repor os défices” (Sampaio, 2009, p.12; Folque, 2012). Também no trabalho de projeto a avaliação é um processo contínuo que está presente até ao final do trabalho; “faz-se frequentemente o ponto da situação das aprendizagens e, sempre que necessário, reformula-se o trabalho em função das dificuldades encontradas” (Pires, 1994, p.24).

4.1.29. Existem diversos modos de avaliar as aprendizagens, adaptadas a cada aluno?

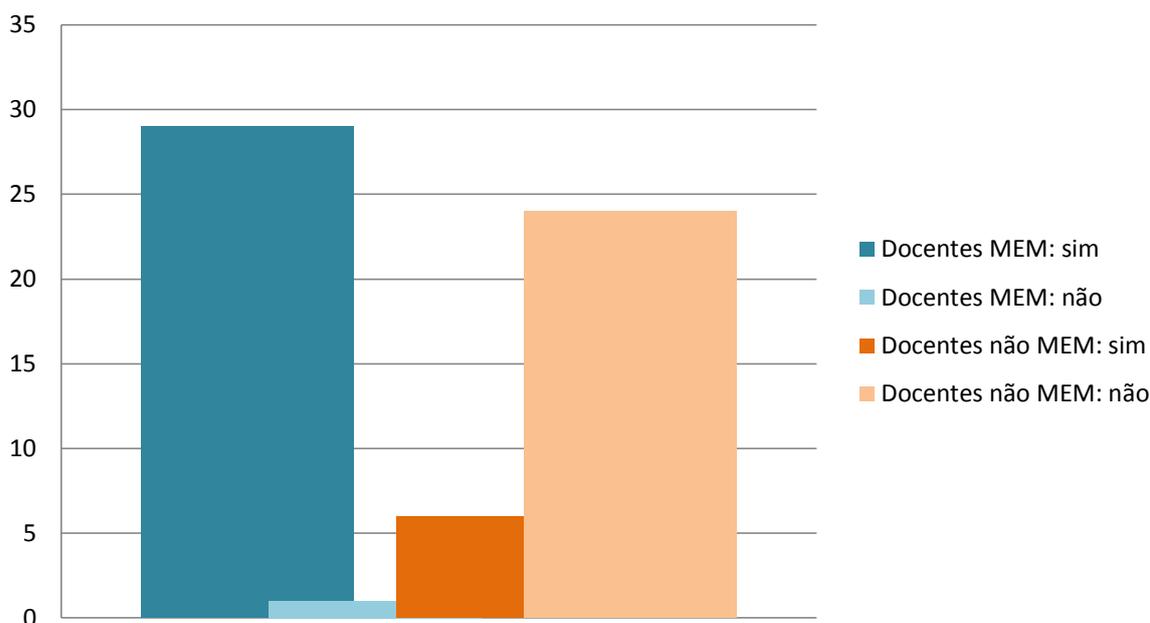


Gráfico 29 – Existem diversos modos de avaliar as aprendizagens, adaptadas a cada aluno?

A pergunta que clarifica se os docentes adotam diversos modos de avaliar as aprendizagens de cada aluno (gráfico 29) reuniu a opinião positiva de quase todos os inquiridos que implementam o MEM (29 educadores), contrariamente aos docentes do grupo não MEM, em que 24 opinaram negativamente. Um dos aspetos que poderá fornecer uma justificação plausível para esta diferença de resultados reside na forma de planificação e avaliação co partilhada, adotada pelos docentes do MEM. No caso do trabalho autónomo, a avaliação é feita diariamente pela própria criança no sentido de se saber se realizou ou não a(s) atividade(s) planeada(s). Quanto ao trabalho de projeto, o momento alto de avaliação diz respeito à comunicação das descobertas feitas pelo grupo; e traduz-se na apreciação por parte dos colegas, pelos próprios comunicadores e, também, pelo educador (Folque, 2012).

4.1.30. Existe a possibilidade de avaliar o trabalho feito em colaboração com outros?

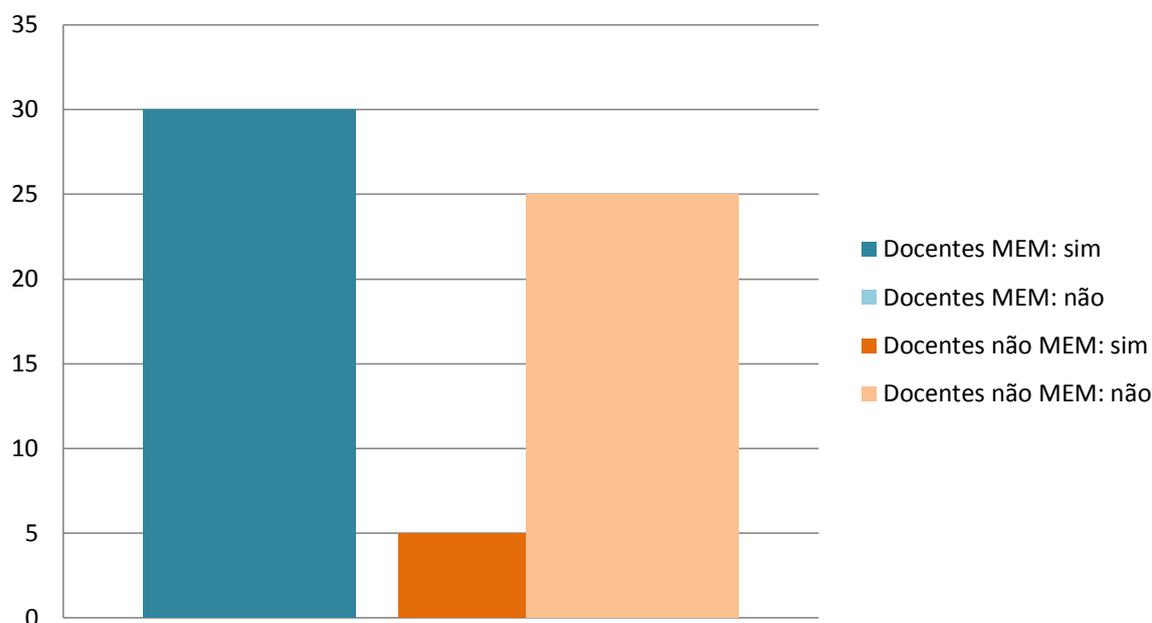


Gráfico 30 – Existe a possibilidade de avaliar o trabalho feito em colaboração com outros?

Analisando o gráfico 30 pode-se apurar que os docentes MEM na sua quase totalidade (29 inquiridos) afirmam que na sua prática existe a possibilidade de avaliar o trabalho feito em colaboração com os outros. Contrariamente, 25 dos educadores do grupo não MEM expressa essa possibilidade como inexistente. Esta diferença de resultados poderá ser entendida mediante os argumentos utilizados anteriormente. Promovendo o MEM o recurso ao trabalho de projeto, que na grande maioria das vezes é realizado em grupo, prevê-se que a etapa final seja a avaliação por parte da turma e do professor da comunicação apresentada e, em simultâneo, do próprio grupo de trabalho, refletindo sobre a dinâmica de funcionamento, as dificuldades e as aprendizagens (Folque, 2012).

4.1.31. A forma como é abordada a disciplina encoraja a autodisciplina?

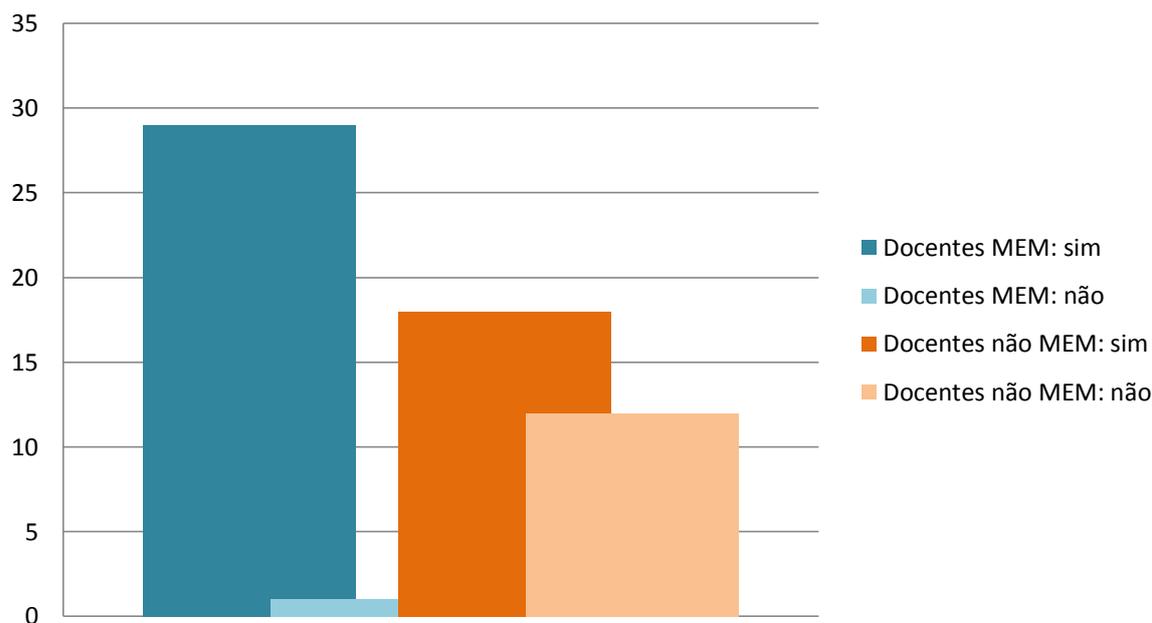


Gráfico 31 – A forma como é abordada a disciplina encoraja a autodisciplina?

Através da síntese dos resultados patente no gráfico 31 pode-se concluir que a pergunta “a forma como é abordada a disciplina encoraja a autodisciplina” reuniu maioritariamente a opinião positiva de ambos os grupos; contudo, existe uma maior expressão nos educadores que implementam o MEM: 29 do grupo MEM e 18 do grupo não MEM. As OCEPE (1997) referenciam como um dos objetivos da educação pré-escolar “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania” (p.15); cremos que este pressuposto se possa constituir como uma possível justificação para estes resultados.

4.1.32. As rotinas da sala são consistentes e claras?

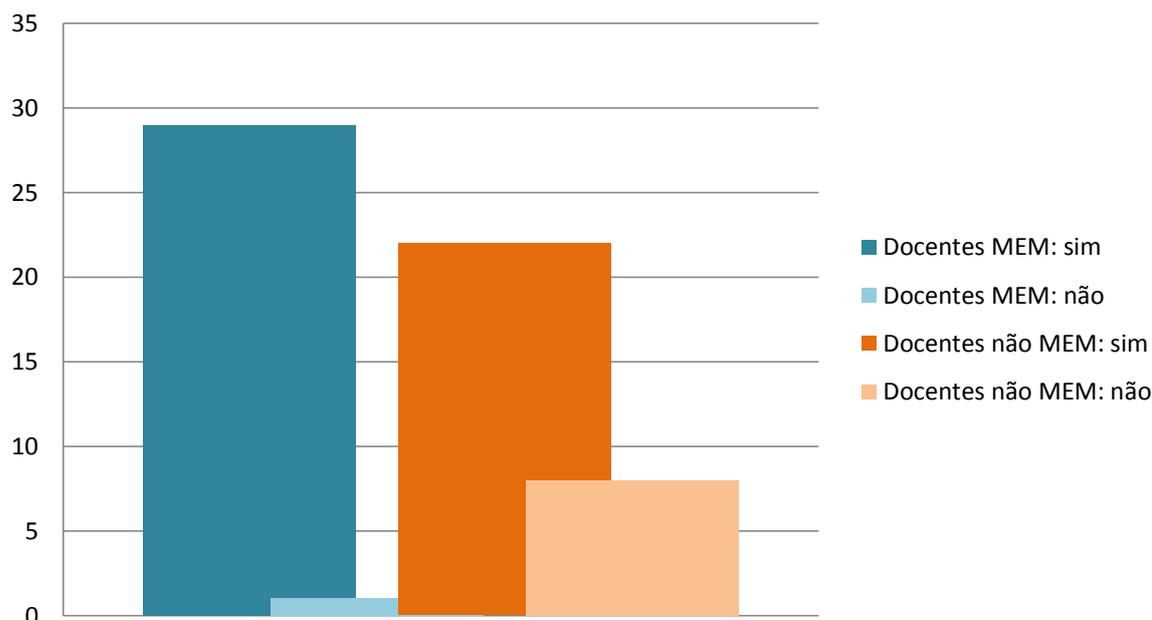


Gráfico 32 – As rotinas da sala são consistentes e claras?

Quando questionados se as rotinas da sala são consistentes e claras (gráfico 32), a quase totalidade dos elementos dos dois grupo respondeu afirmativamente: 29 educadores MEM e 22 docentes não MEM. A similitude destes resultados pode ser corroborada pela opinião de Zabalza (1992) que afirma que as rotinas na educação de crianças pequenas são de extrema importância, pois têm implícita uma repetição de atividades e ritmos que influenciam a organização espaço-temporal da sala e deste modo constituem-se como “o guião da vida diária das turmas (...) que pouco a pouco (...) vão-se sentindo mais competentes” (p.171). No quotidiano educativo do MEM, a organização do tempo tem inerente uma estrutura muito clara e materializa-se na agenda semanal; pode-se afirmar que esta espelha a rotina daquela sala em particular, que “se vai transformando ao longo do ano, num «organiser» da sua atividade e que não dispensam” (Sampaio, 2009, p.5).

4.1.33. Os alunos são implicados na ajuda à resolução das dificuldades da sala?

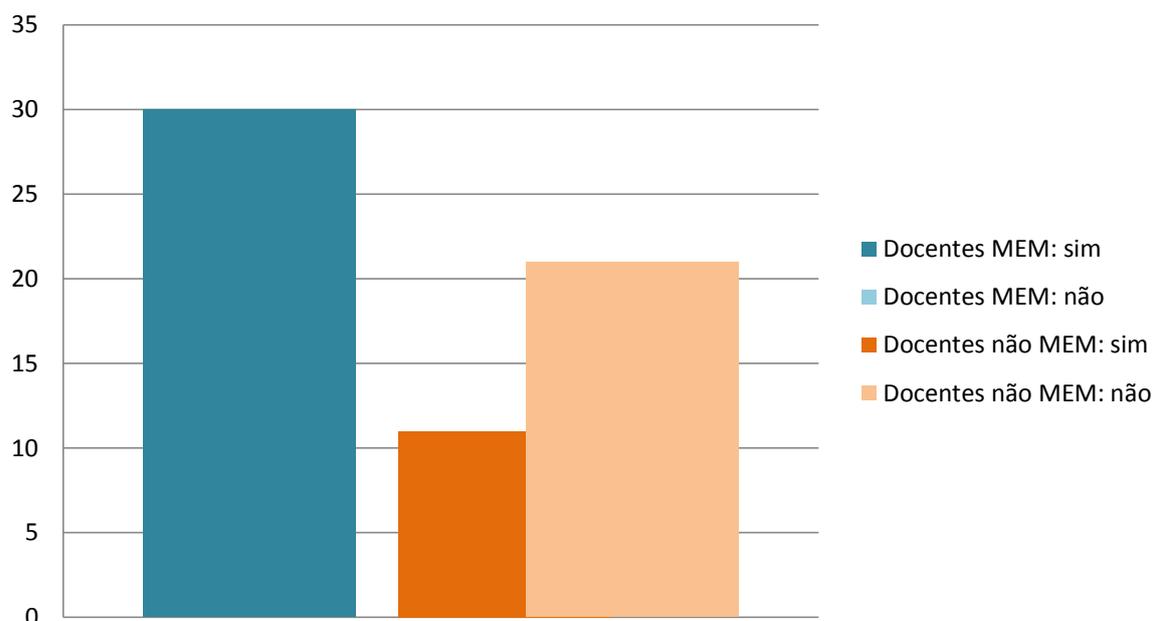


Gráfico 33 – Os alunos são implicados na ajuda à resolução das dificuldades da sala?

O gráfico 33 demonstra que quando colocados perante a questão “os alunos são implicados na ajuda à resolução das dificuldades da sala?” todos os docentes MEM responderam que «sim», enquanto 21 educadores do grupo não MEM discordou. Esta descoincidência de resultados poderá ficar a dever-se ao papel fundamental que o Conselho de Cooperação Educativa tem no quotidiano das salas que implementam o MEM. O Conselho, com o apoio cooperante do educador, é a instituição formal de regulação social da vida escolar, que mediante o debate orientado pelos valores democráticos - da livre expressão, da justiça, da solidariedade e da reciprocidade – permite a resolução de problemas e conflitos que surjam no seio do grupo (Niza, 2007a).

4.1.34. Os alunos são implicados na elaboração das regras da sala?

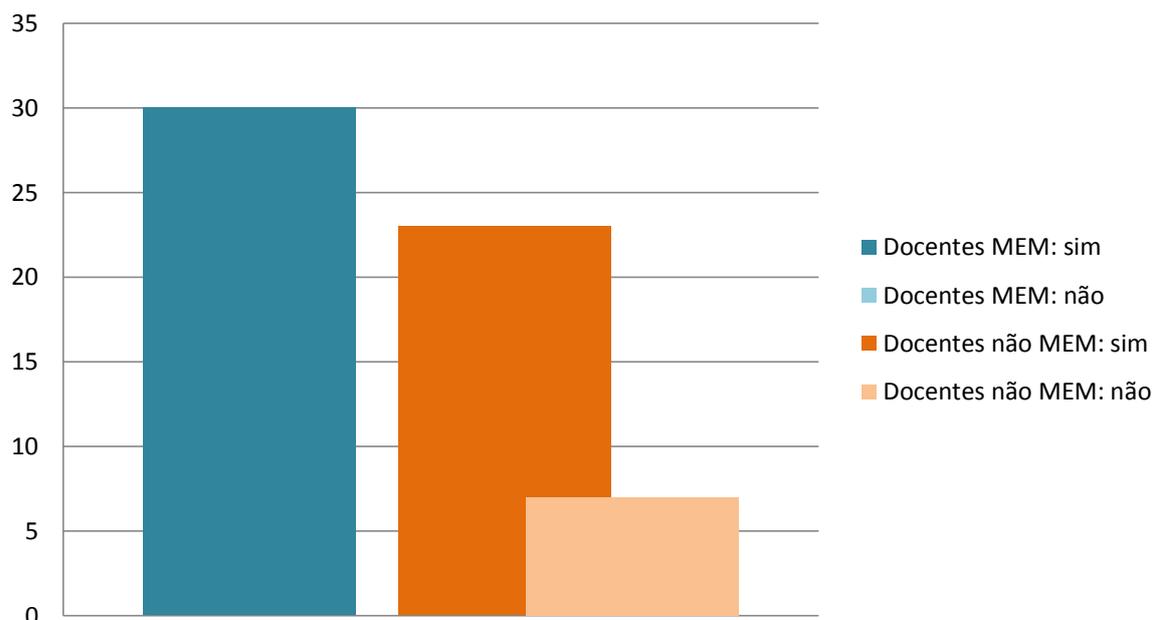


Gráfico 34 – Os alunos são implicados na elaboração das regras da sala?

A pergunta que visa esclarecer se os alunos são implicados na elaboração das regras da sala (gráfico 34), reuniu a opinião positiva de ambos os grupos: 30 docentes MEM e 20 docentes não MEM. Estes resultados parecem sugerir que o facto de implementar um modelo curricular específico (MEM), não influencia esta prática inclusiva. Esta similitude de resultados poderá basear-se na conceção que as OCEPE (1997) defendem sobre o quotidiano da sala. Enquanto vivência de grupo alargado, a educação pré-escolar deverá promover a aprendizagem da vida democrática, em que a participação do grupo na vida da sala, nomeadamente na definição de normas e regras comuns, indispensáveis para a convivência social, adquirem maior força e sentido para o grupo, se este participou ativamente na sua elaboração.

4.1.35. Os alunos são consultados sobre formas de melhorar o clima da sala?

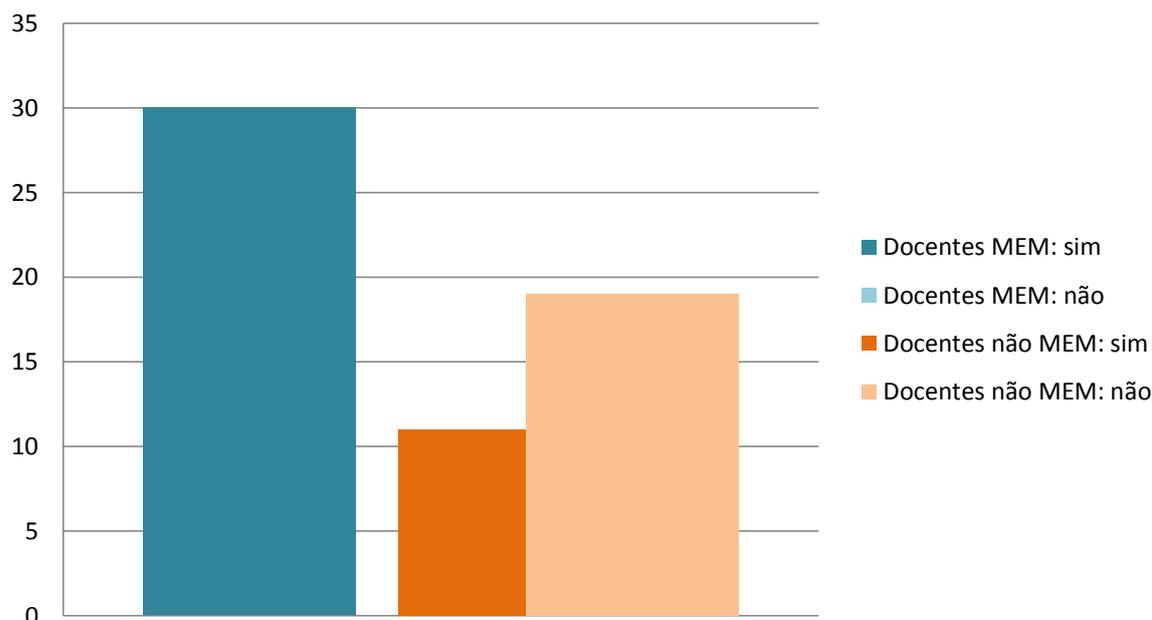


Gráfico 35 – Os alunos são consultados sobre formas de melhorar o clima da sala?

Observando o gráfico 35 pode-se constatar que os educadores MEM na sua totalidade afirmam que nas suas salas os alunos são consultados sobre formas de melhorar o clima das mesmas; por outro lado, uma parte significativa dos educadores não MEM (19 inquiridos) afirma não implementar esta prática. Um aspeto que consideramos plausível para justificar esta diferença reside no facto de, segundo a pedagogia do MEM, os alunos terem a oportunidade de participar no Conselho de Cooperação Educativa que, tendo como base a análise das ocorrências registadas no diário, serve a função de operar o balanço sociomoral do grupo e tem por base o pressuposto de uma “cidadania democrática ativamente participada” (Niza, 2007a, p.3) com os contributos de cada um dos elementos do grupo. É do conselho que emergem as regras da sala que vão surgindo à medida que o grupo sente necessidade de clarificar determinados comportamentos; ou seja, vão nascendo da prática cooperada e participada entre professores e alunos (Niza, 1992).

4.1.36. Os professores estão envolvidos no ensino colaborativo?

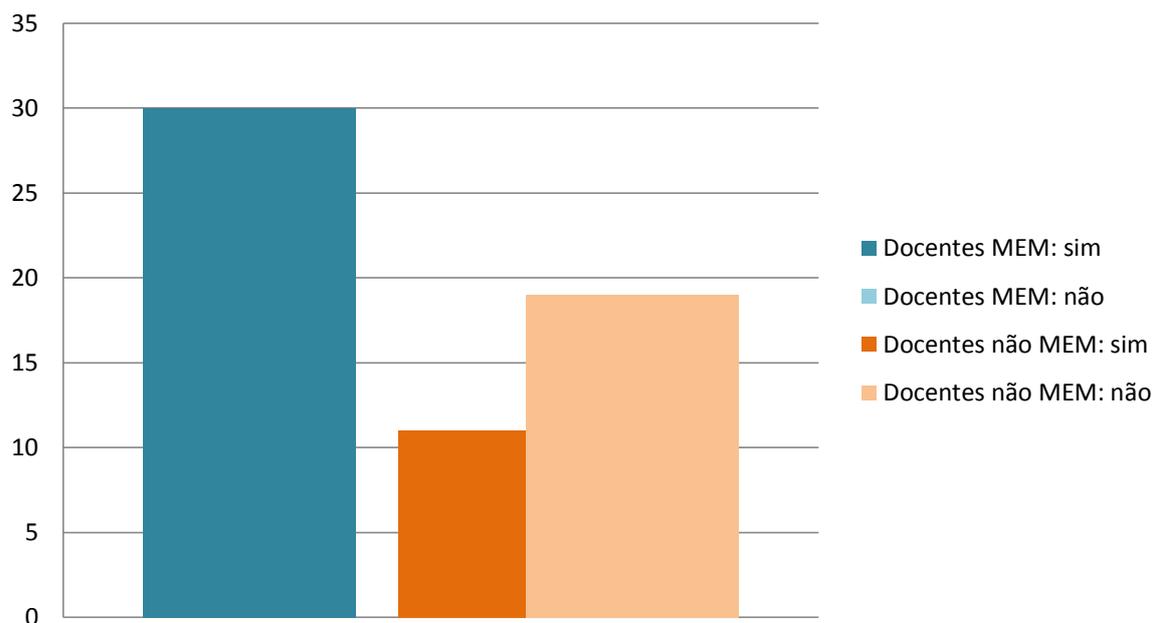


Gráfico 36 – Os professores estão envolvidos no ensino colaborativo?

Tendo como apoio o gráfico 36, pode afirmar-se que a totalidade dos docentes que implementa o MEM se considera envolvida em processos de ensino colaborativo com outros docentes. Em oposição, 19 docentes do grupo não MEM não implementam essa prática. Uma vez que a autoformação cooperada é um elemento marcante do MEM português, esta poderá constituir-se como uma justificação viável. Nas escolas em que mais que um professor implemente o MEM é possível e recomendável que se envolvam em tarefas e atividade de ensino colaborativo (Folque, 2012).

4.1.37. Os professores partilham entre si as suas planificações?

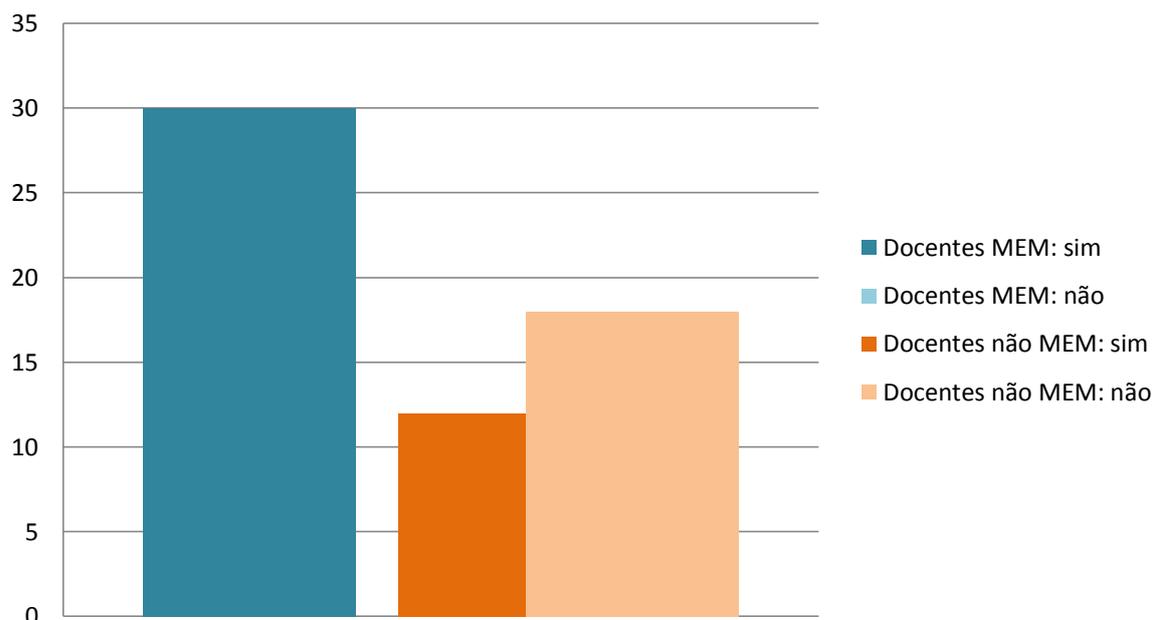


Gráfico 37 – Os professores partilham entre si as suas planificações?

Quando inquiridos sobre o facto de partilham com outros docentes as planificações (gráfico 37) todos os educadores que implementam o MEM responderam afirmativamente, contrariamente a um grupo significativo de educadores do grupo não MEM (18) que rejeitam esta prática. Um argumento que nos parece justificar esta dissemelhança nos resultados prende-se com as considerações de Solé & Coll (2001) sobre os ambientes educativos de cariz socio construtivistas, como é o caso das salas que implementam o MEM. Estes autores defendem que os professores, que concebem o ensino na perspetiva construtivista, são muito sensíveis às diferenças inter individuais dos seus alunos e, por conseguinte, à diversidade, logo optam por trabalhar em equipa com os outros docentes, sendo uma prática comum a planificação conjunta e a partilha das mesmas.

4.1.38. O ensino colaborativo é utilizado como uma oportunidade para se partilhar uma reflexão sobre a aprendizagem dos alunos?

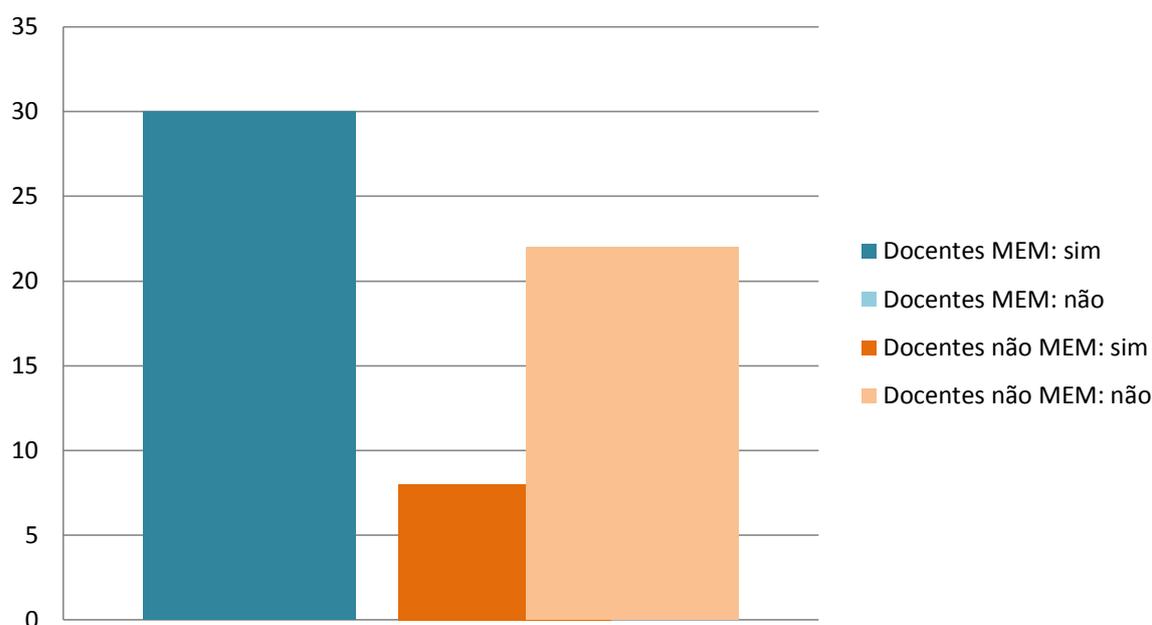


Gráfico 38 – O ensino colaborativo é utilizado como uma oportunidade para se partilhar uma reflexão sobre a aprendizagem dos alunos?

O gráfico 38 demonstra que quando colocados perante a pergunta “o ensino colaborativo é utilizado como uma oportunidade para se partilhar uma reflexão sobre a aprendizagem dos alunos”, todo o grupo dos educadores do MEM expressam uma opinião afirmativa, comparativamente a uma minoria do grupo não MEM (8 inquiridos). Estes resultados poderão encontrar a sua justificação na vertente de formação auto cooperada de docentes, preconizada pelo MEM. Segundo Serralha (2007) o trabalho colaborativo entre professores possibilita-lhes a reflexão sobre as práticas, as estratégias e os processos de aprendizagem dos alunos, mas “«à posteriori» como uma mais-valia” no aperfeiçoamento do processo de ensino aprendizagem (p.88).

4.1.39. Os professores alteram as suas estratégias de ensino a partir das sugestões dos colegas?

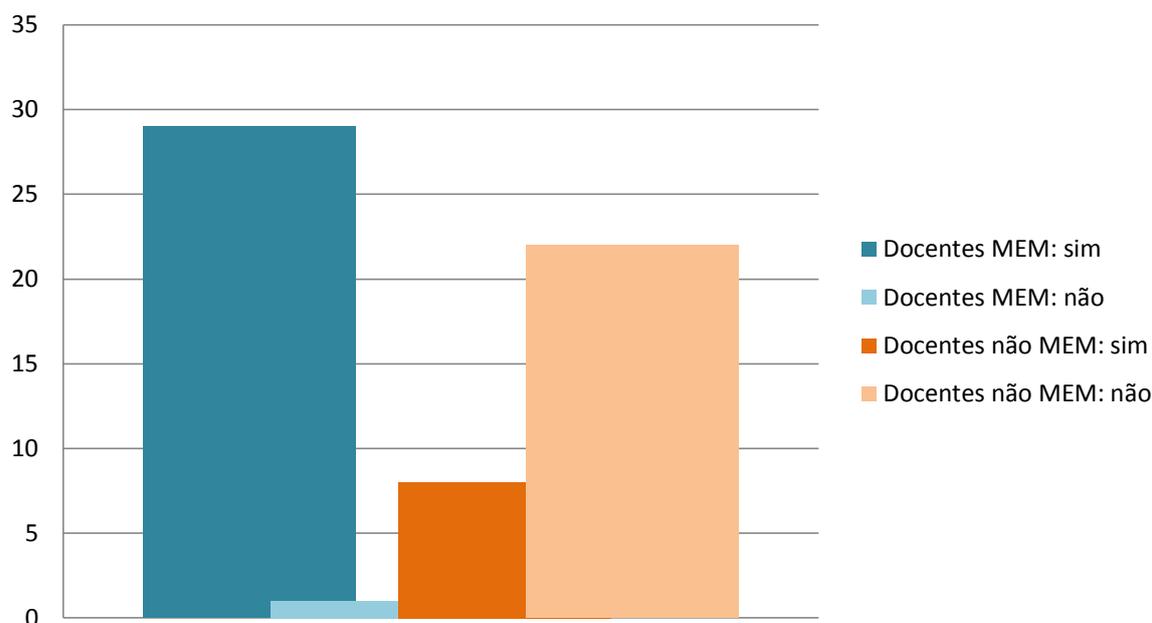


Gráfico 39 – Os professores alteram as suas estratégias de ensino a partir das sugestões dos colegas?

A pergunta relativa à alteração das estratégias de ensino a partir das sugestões de colegas (gráfico 39) reuniu a opinião positiva de 29 dos inquiridos que implementam o MEM, contrariamente aos 22 docentes do grupo não MEM que opinaram negativamente. De modo semelhante ao que foi avançado para a justificação dos resultados à pergunta anterior, colocamos como hipótese explicativa o facto de o sistema de autoformação cooperada, em que estão envolvidos os docentes do MEM, permitir a partilha das suas práticas educativas e a avaliação reguladora das mesmas por parte dos pares. Zeichner (1993, cit. por Morgado, 2002) resume a dinâmica deste processo do seguinte modo: a estrutura de autoformação cooperada permite aos professores avançar na profissão, pelo trabalho de “reflexão sobre a ação, de reflexão na ação e de reflexão sobre a reflexão na ação” (p.52) como forma de problematizar as práticas e produzir conhecimento.

4.1.40. O trabalho colaborativo dos professores e dos outros profissionais serve de modelo de colaboração para os alunos?

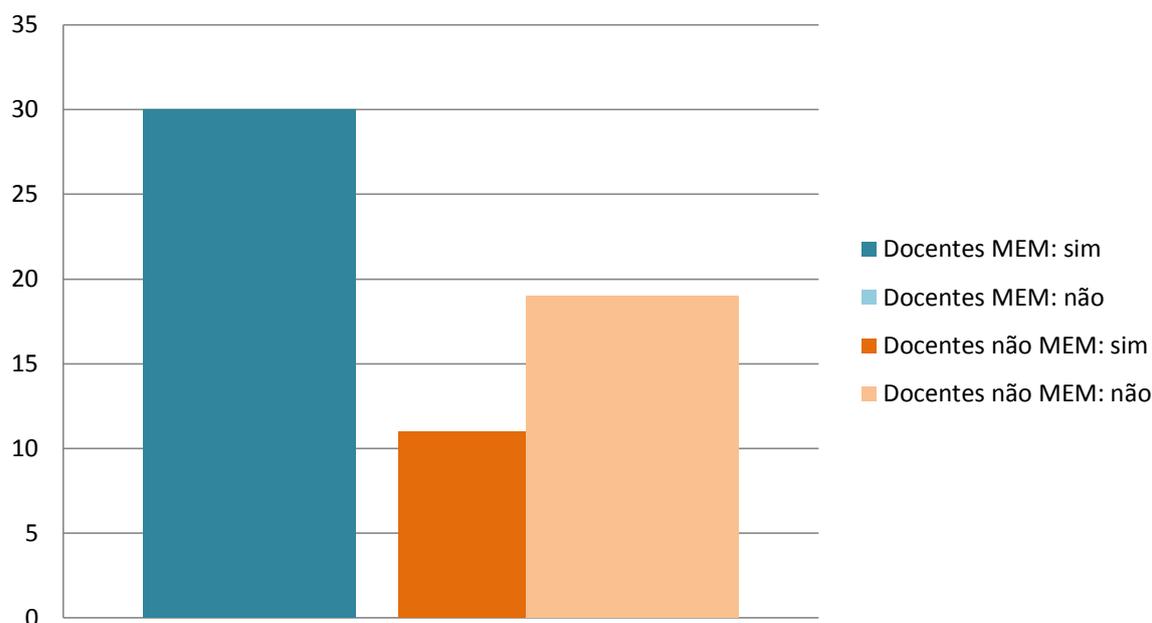


Gráfico 40 – O trabalho colaborativo dos professores e dos outros profissionais serve de modelo de colaboração para os alunos?

Visualizando o gráfico 40 pode-se apurar que todos os educadores MEM concordam que o trabalho colaborativo dos professores e dos outros profissionais serve de modelo de colaboração para os alunos. Contrariamente, 19 dos educadores do grupo não MEM discordam dessa afirmação. Esta diferença de resultados pode ser entendida recorrendo à opinião de Wells (1994a, cit. por Serralha, 2007) sobre o trabalho que tem indo a ser desenvolvido pelo MEM, para que à semelhança do que se passa com os alunos na sala de aula, também os professores e constituam como uma comunidade de aprendizagem, “os professores devem participar em comunidades de colegas que empreguem os instrumentos da indagação para aprender a arte do ensino” (p.81).

4.2. Discussão dos resultados como resposta às questões de investigação

Neste capítulo vamos proceder à discussão dos resultados face às questões de investigação, através da média das respostas dos grupos para cada conjunto de cinco

perguntas e posteriormente vai-se proceder à análise estatística desses resultados através do teste de qui-quadrado¹⁶ (Anexo 3).

4.2.1. Os educadores de infância que adotam o MEM planeiam o ensino atendendo à aprendizagem de todos os alunos?

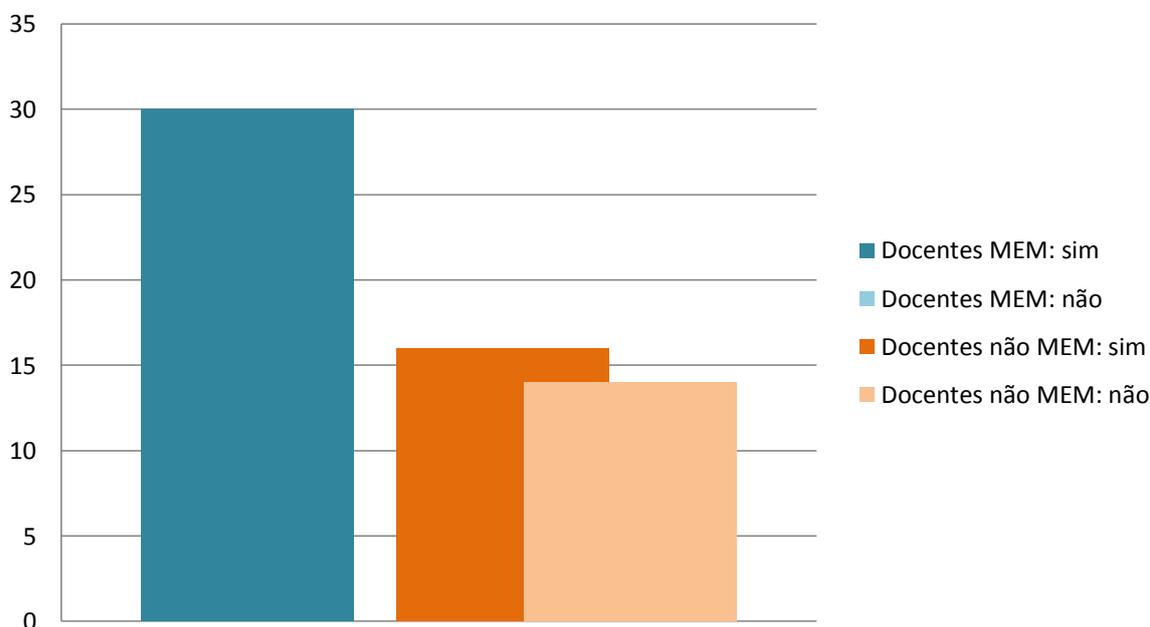


Gráfico 41 – Média das respostas dos docentes à temática do planeamento

Os resultados sobre a temática do planeamento evidenciam que a média das respostas dos dois grupos foi maioritariamente positiva; contudo, apresentam alguma discrepância entre os dois grupos: 30 docentes do grupo MEM relativamente a 17 docentes do grupo não MEM. Completámos esta comparação com a análise estatística destes resultados através do teste de qui-quadrado; sendo que uma relação pode ser significativa a um intervalo de confiança de 90% em que $p \leq 0,1$, a 95% em que $p \leq 0,05$ ou a 99% em que $p \leq 0,01$. Assim, sendo o valor $p = 1,93 \times 10^{-5}$ é possível comprovar que essas diferenças são estatisticamente significativas.

Por conseguinte, os educadores de ambos os grupos planeiam o ensino tendo em conta a aprendizagem de todos os alunos, recorrendo às seguintes práticas inclusivas: os materiais curriculares refletem as origens, experiências e interesses dos alunos; as experiências partilhadas pelos alunos são o mote para as atividades e os projetos, que são implementados numa perspetiva de continuidade; para trabalharem as crianças podem

¹⁶ Quando o valor p obtido possuir três ou mais casas decimais, para facilitar a legibilidade, será apresentado sob a forma de potência de base 10.

organizar-se em diferentes modalidades, podendo desenvolver atividades em diversas áreas.

Sendo notório que os educadores que implementam o MEM planeiam o ensino considerando a aprendizagem de todos os alunos, pensamos que isto pode ser justificado pelo facto de a pedagogia do MEM se basear numa gestão e organização cooperada e participada, por alunos e professores, do quotidiano da sala, incluindo os momentos de planificação.

A pedagogia do MEM faz uso diário de instrumentos de planificação que permitem diferenciar o trabalho, o tempo, as atividades e os conteúdos programáticos, designadamente: o Mapa de Atividades, o Plano do Dia, o Diário (coluna «queremos fazer») e a Lista de Projetos. A funcionalidade destes instrumentos reside no facto de se constituírem como contratos explícitos que comprometem e responsabilizam tanto os alunos como o educador. O objetivo é promover uma autonomia no planeamento que é negociada com o docente.

De modo a que se compreenda melhor esta dinâmica, exemplificamos como decorre o planeamento na reunião de Conselho da manhã. Recorrendo ao que se encontra registado na coluna «queremos fazer» do Diário planeiam-se as intenções de trabalho específicas para o dia no Plano do Dia; e registam-se as atividades que se pretendem realizar no tempo de trabalho autónomo (mediante o que foi registado no Plano do Dia ou as atividades necessárias para a realização de algum projeto que esteja a decorrer), inscrevendo-as no mapa de atividades. No final da manhã o que foi planeado é alvo de autoavaliação, individual ou em grupo («fizemos», «não fizemos» ou «não acabámos»).

4.2.2. Os educadores de infância que adotam o MEM encorajam a participação de todos os alunos?

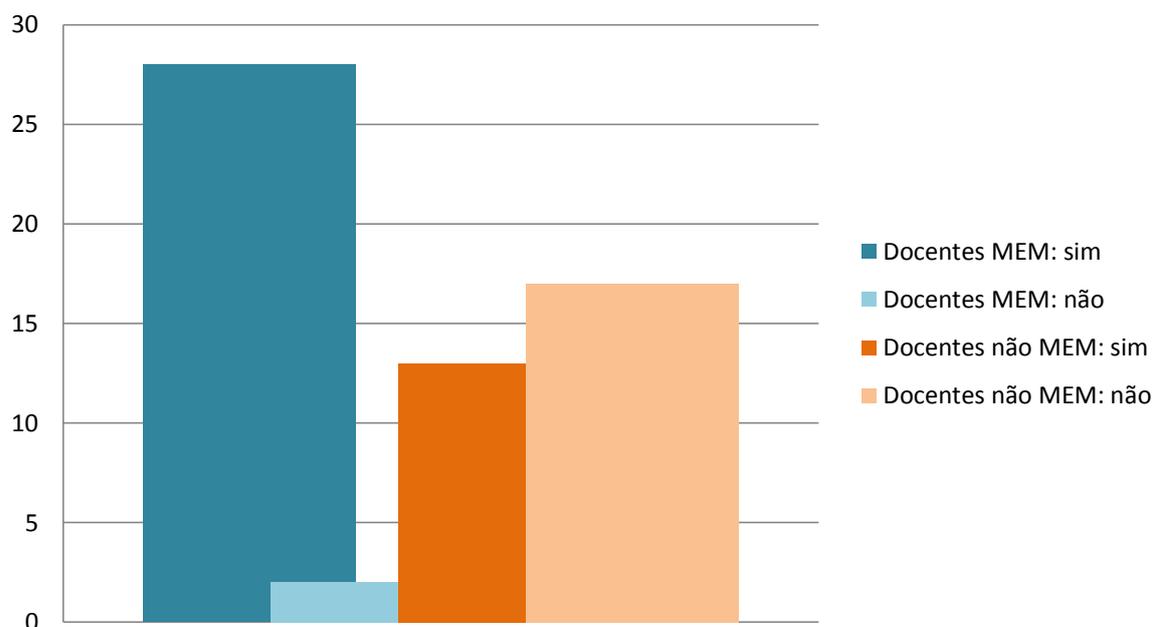


Gráfico 42 – Média das respostas dos docentes à temática da participação

Perante os resultados sobre a temática da participação dos alunos é notória uma diferença a nível da média das respostas dos dois grupos; 28 docentes do grupo MEM respondem afirmativamente e 20 docentes do grupo não MEM, responderam negativamente. A esta análise comparativa seguiu-se a análise estatística destes resultados através do teste de qui-quadrado; sendo que uma relação pode ser significativa a um intervalo de confiança de 90% em que $p \leq 0,1$, a 95% em que $p \leq 0,05$ ou a 99% em que $p \leq 0,01$. Assim, sendo o valor $p = 3,14 \times 10^{-5}$, é evidente que estas diferenças são estatisticamente significativas.

Assim, os educadores que implementam o MEM favorecem a aprendizagem colaborativa entre os seus alunos, recorrendo às seguintes práticas inclusivas: o educador assume a responsabilidade pela aprendizagem de todos os alunos; as atividades e os projetos têm, na sua base de planeamento, o ponto de vista dos alunos e são organizados tendo em conta os conhecimentos e as experiências prévias dos mesmos; as atividades e os projetos incentivam ao diálogo e promovem o desenvolvimento de uma linguagem que conduz ao raciocínio e discussão sobre a própria aprendizagem.

Perante a evidência de que os educadores que adotam o MEM incentivam a participação de todos os alunos consideramos que o fundamento onde reside essa explicação se prende com o facto de no MEM o processo de ensino-aprendizagem se firmar numa organização participada da atividade pedagógica; ou seja, a aprendizagem toma a

forma de um processo interativo e colaborativo, em atividades conjuntas, em que existe uma coresponsabilização de todos os que nele participam.

Ilustrando o que anteriormente foi referido, com um exemplo do quotidiano da prática educativa do MEM, recorreremos às reuniões do Conselho de Cooperação Educativa, diariamente de manhã e semanalmente à 6.^a feira, em que a participação e a colegialidade a elas inerentes são postas em prática através de diferentes aspetos: tarefas compartilhadas, registadas no Mapa de Tarefas (ou seja, quem é responsável por executar as tarefas inerentes ao dia a dia da sala, por exemplo, distribuir os lanches, regar as plantas, alimentar os animais, marcar o tempo, marcar as faltas, ser o presidente e o secretário do Conselho, entre outras); decisões coletivamente tomadas, nomeadamente que projetos se vão desenvolver e quem os vai realizar, a registar no Mapa de Projetos; compromissos e implicações mútuas, nomeadamente as regras que são acordadas para uma vivência mais solidária, de respeito e cooperação entre o grupo; e acordos consensuais, nomeadamente relativos á gestão do currículo, entre professores e alunos, e que dizem respeito às áreas que estes devem trabalhar mais e que ficam registadas na última coluna do mapa de atividades.

Uma ideia importante a reter é a defendida por Granemann (2005) que defende que a educação inclusiva se baseia no pressuposto de que a concretização e a implementação do currículo devem ser co-partilhadas por alunos e professores. Para Niza (1992b) a atividade escolar do MEM constitui-se como um contrato social e educativo e nunca como um “ato de vontade unilateral” (p.42).

4.2.3. Os educadores de infância que adotam o MEM desenvolvem atividades que promovem a compreensão da diferença?

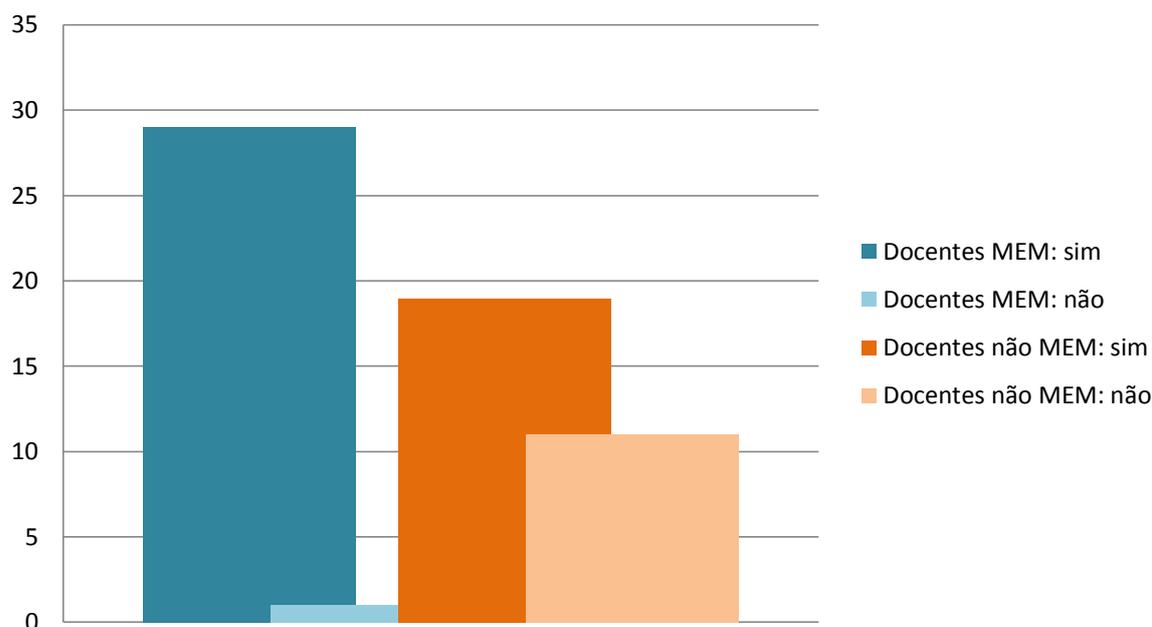


Gráfico 43 – Média das respostas dos docentes à temática da compreensão das diferenças

Observando os resultados sobre a temática das atividades que promovem a compreensão da diferença pode constatar-se que a média das respostas dos dois grupos foi maioritariamente positiva; porém, é evidente uma diferença: 29 docentes do grupo MEM e 20 docentes do grupo não MEM. Tendo em conta estes resultados, e no intuito de saber se existiam diferenças estatisticamente significativa efetuou-se a análise estatística destes resultados através do teste de qui-quadrado; sendo que uma relação pode ser significativa a um intervalo de confiança de 90% em que $p \leq 0,1$, a 95% em que $p \leq 0,05$ ou a 99% em que $p \leq 0,01$. Assim, sendo o valor $p = 1,25 \times 10^{-3}$, é possível atestar que essas diferenças são estatisticamente significativas.

Resumindo, os educadores que compõe os dois grupos desenvolvem atividades que favorecem a compreensão das diferenças, recorrendo às seguintes práticas inclusivas: os alunos analisam pontos de vista diferentes dos seus com o objetivo de conseguirem dialogar com outros que tenham origens, etnias, géneros, capacidades e ideias diferentes, criando-se oportunidades de trabalhar em conjunto; os professores manifestam respeito e consideração pelos pontos de vista diferentes que surgem em discussões na sala; e ensinam os alunos a questionar estereótipos.

Face à clareza dos dados, parece-nos evidente que os educadores do MEM desenvolvem atividades que favorecem a compreensão da diferença. Consideramos que a justificação inerente a esta prática radica no facto de uma das finalidades educativas do MEM ser a iniciação às práticas democráticas (Niza, 1992b; 2013) que se traduz num quotidiano escolar de pluralidade, cooperação e solidariedade, pois seria contraditório coexistirem condutas de segregação ou desrespeito pelas diferenças individuais. Niza (2013) e Folque (2012) afirmam que um dos pressupostos educativos do MEM no pré-escolar é a composição heterogénea dos grupos, com o intuito de promover o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas.

Assim, consideramos que no quotidiano das salas do MEM o aspeto impulsionador das atividades, dos projetos e das aprendizagens reside nas particularidades de cada aluno. A heterogeneidade e a diversidade daquilo que cada um trás consigo e que o torna único – experiências, vivências conhecimentos, competências e cultura – é assumido como um elemento enriquecedor para o grupo. E uma das práticas que confirma isto, é o momento que antecede o Conselho e que se designa «quero mostrar, contar ou escrever», no qual as crianças partilham com o grupo algo do seu interesse, desencadeando-se o dialogo e a troca de opiniões que, muitas vezes, conduz a questões desencadeadoras, por exemplo, de projetos.

Fiquemos com esta nota final da Comissão das Comunidades Europeias (2008 cit. por AENEEI, 2014): a diversidade cultural, linguística, étnica e social pode constituir um recurso e um valor inestimável para a educação em geral e para as escolas em particular.

4.2.4. Os educadores de infância que adotam o MEM implicam ativamente os próprios alunos na sua aprendizagem?

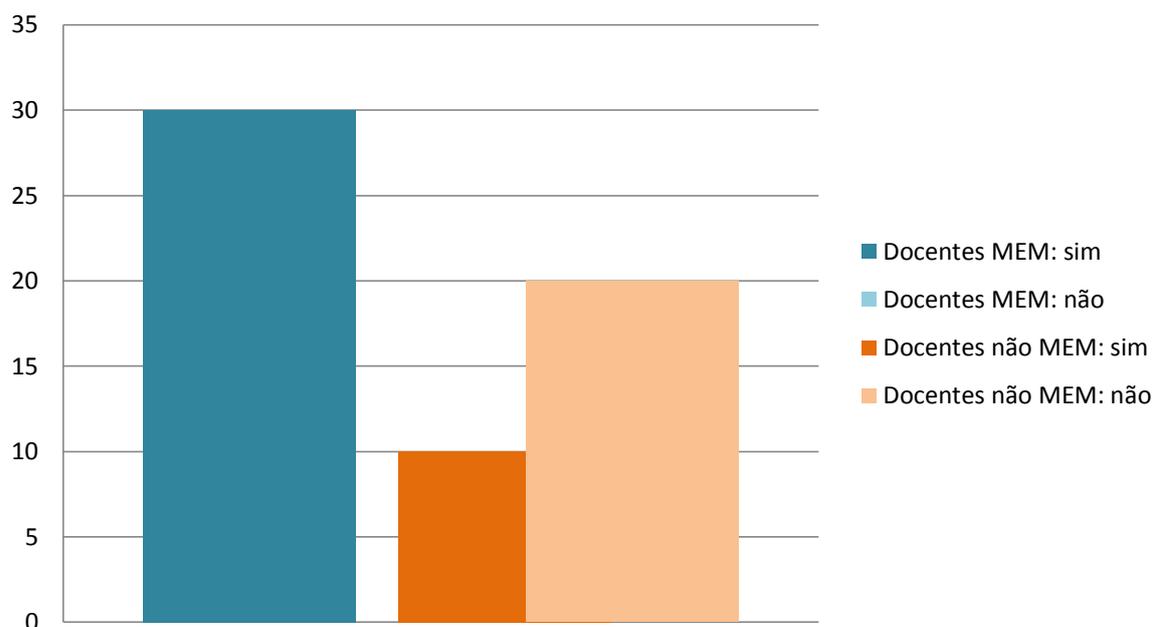


Gráfico 44 – Média das respostas dos docentes à temática da aprendizagem ativa

Relativamente aos resultados sobre a temática da promoção da aprendizagem cooperativa entre alunos, é visível uma diferença a nível da média das respostas dos dois grupos; 30 docentes do grupo MEM respondem afirmativamente e 20 docentes do grupo não MEM, responderam negativamente. Complementámos esta análise comparativa dos resultados através do teste estatístico de qui-quadrado; sendo que uma relação pode ser significativa a um intervalo de confiança de 90% em que $p \leq 0,1$, a 95% em que $p \leq 0,05$ ou a 99% em que $p \leq 0,01$. Assim, sendo o valor $p = 4,32 \times 10^{-8}$, é exequível provar que essas diferenças são estatisticamente significativas.

Assim, os educadores que implementam o MEM envolvem ativamente os seus alunos nos próprios processos de aprendizagem, recorrendo às seguintes práticas inclusivas: os alunos são responsabilizados pela sua aprendizagem, sendo os planos curriculares negociados; os alunos trabalham de modo autónomo, podendo recorrer a informações e recursos disponíveis na sala e são ensinados a fazer pesquisas de forma autónoma; e os conhecimentos e competências adquiridos autonomamente são valorizados por todos.

Como justificação plausível para diferença expressiva dos resultados consideramos que isto se pode ficar a dever ao facto de o quotidiano do MEM se pautar por os alunos

terem uma participação ativa na construção das suas aprendizagens, mediante uma responsabilidade que lhes é inculcada, desde muito cedo; traduzindo-se isto, na prática, pelos contratos instituídos entre professores e alunos para a apropriação do currículo. Igualmente, aquando da realização de um projeto, em que as crianças livremente o concebem e poem em prática, com iniciativa e liberdade responsável do coletivo, e em que todos os elementos do grupo se coresponsabilizam por concretizar um trabalho que escolheram fazer.

Fiquemos com esta nota para refletir: para Niza (1992b) uma escola inclusiva é aquela que constrói o “viver democrático” mediante o treino sistemático dos instrumentos e das estratégias da democracia em exercício direto; ou seja, através do diálogo persistente, da participação no planeamento e na avaliação, da negociação perseverante das decisões até à formação de consensos.

4.2.5. Os educadores de infância que adotam o MEM promovem a aprendizagem colaborativa entre os alunos?

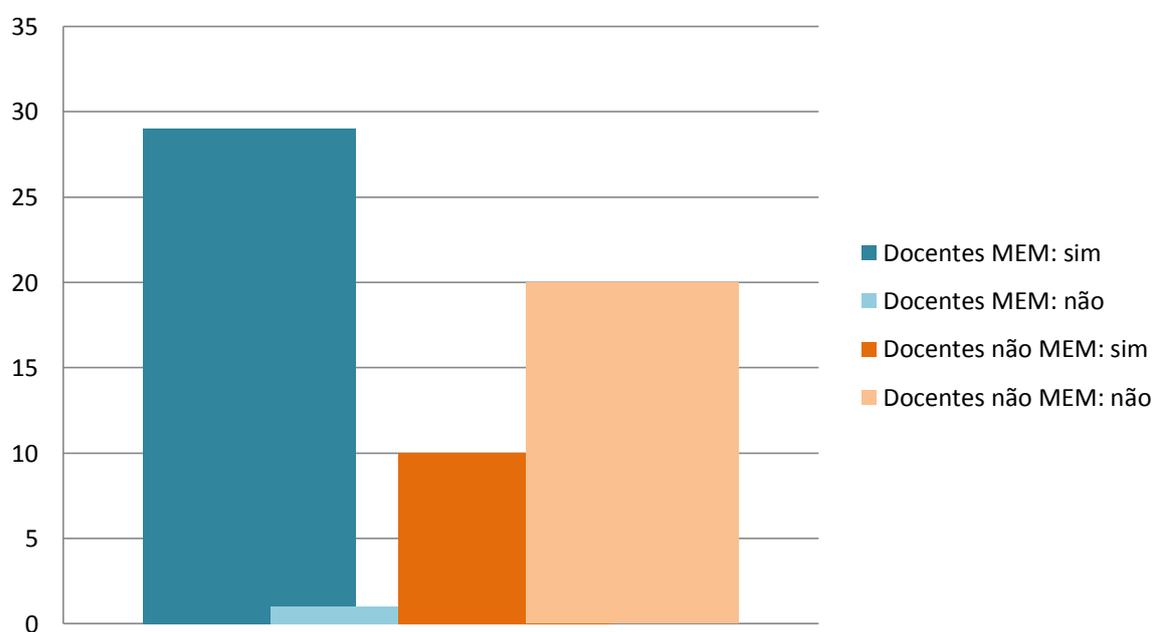


Gráfico 45 – Média das respostas dos docentes à temática da aprendizagem cooperativa

Relativamente aos resultados sobre a temática da promoção da aprendizagem cooperativa entre alunos, é visível uma diferença a nível da média das respostas dos dois grupos; 28 docentes do grupo MEM respondem afirmativamente e 20 docentes do grupo não MEM, responderam negativamente. Para dar significação ao estudo comparativo realizamos a análise estatística destes resultados através do teste de qui-quadrado; sendo

que uma relação pode ser significativa a um intervalo de confiança de 90% em que $p \leq 0,1$, a 95% em que $p \leq 0,05$ ou a 99% em que $p \leq 0,01$. Assim, sendo o valor $p = 2,71 \times 10^{-7}$, é viável apresentar estas diferenças como estatisticamente significativas.

Assim, os educadores que implementam o MEM favorecem a aprendizagem colaborativa entre os seus alunos recorrendo às seguintes práticas inclusivas: valorização das situações em que se dá e/ou recebe ajuda mediante a partilha de conhecimentos e competências; realização de atividades em grupo que permitem a divisão de tarefas, para posteriormente reunir num trabalho final o contributo de todos, que será analisado pelo grupo e depois avaliado por todos.

Propomos avançar como argumentação para estes resultados um dos aspetos distintivos da pedagogia do MEM que é a abordagem sociocêntrica da aprendizagem, que se traduz no facto de os alunos atuarem como parceiros entre si e com o professor. Ou seja, o ato educativo tem como base a cooperação, entre pares e entre educador e alunos, que partindo de objetivos distintos trabalham no sentido da consecução de uma aprendizagem de sucesso para todos.

Os momentos de comunicação podem considerar-se como um dos expoentes máximos da aprendizagem colaborativa na comunidade de aprendizagens que é sala. Sendo um bom exemplo de como esta dinâmica se processa importa determo-nos na sua explicitação. É na área polivalente, perante o grande grupo, que decorre o momento das comunicações do trabalho – produtos ou conhecimentos - realizado durante a manhã, no tempo de trabalho autónomo nas áreas. O âmago do processo de comunicação é a validação social das aprendizagens de cada criança quando confrontada com as questões dos pares, mediante o exercício de clarificação do seu conhecimento alcançado e da partilha social desse mesmo conhecimento.

Um outro paradigma clarificador da aprendizagem cooperativa é o trabalho de projeto. Desde o momento inicial, em que o grupo tem que definir o problema ou a questão a investigar, passando pela aferição coletiva do que sabem ou pensam saber sobre isso e, de seguida, como vão saber o que pretendem, são momentos imbuídos de cooperação, pois é necessário ouvir os pares e respeitar as suas opiniões e sugestões, buscando alcançar um consenso comum a todo o grupo. Também os momentos seguintes, de distribuição de tarefas, de recolha de informação e de organização da mesma, para posterior comunicação só são possíveis em ambiente de cooperação e ajuda fraterna.

Em guisa de reflexão deixamos a opinião de Niza (2007, p.43) “as nossas turmas constituem, com os professores, comunidades de aprendizagem, que seguem de forma intencional e consciencializada a regra do jogo social estabelecida por Kurt Lewin para a

cooperação, que cada um só pode alcançar os seus objetivos se, e só se, os demais conseguirem alcançar os seus”. Não será este o objetivo da escola inclusiva?

4.2.6. Os educadores de infância que adotam o MEM avaliam os seus alunos tendo em conta a aprendizagem com sucesso de todos?

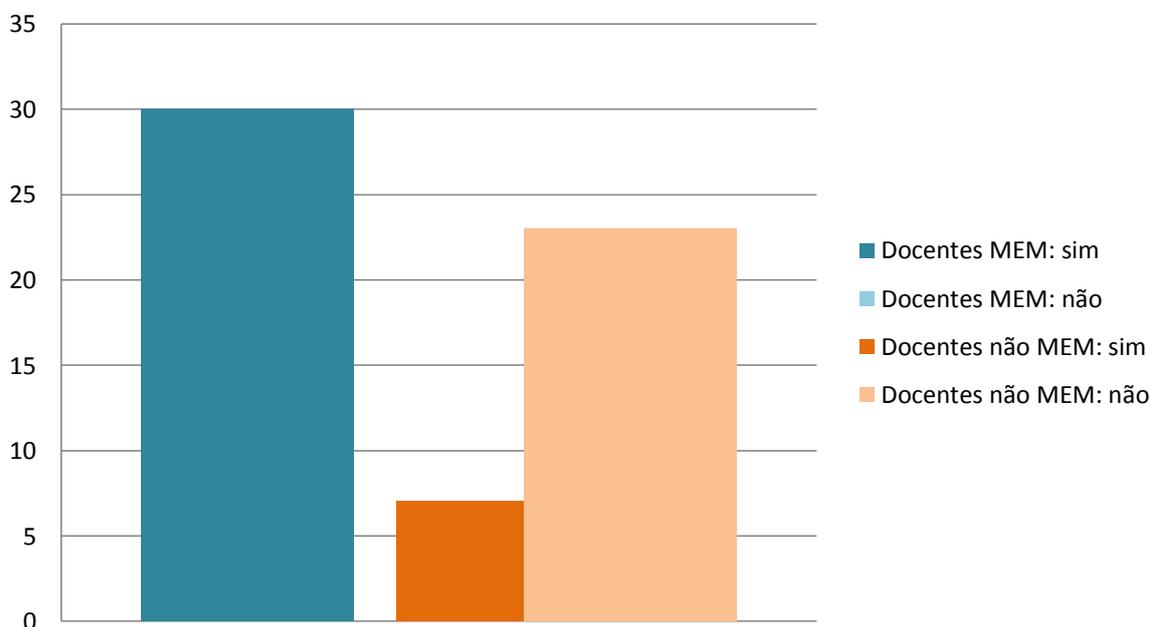


Gráfico 46 – Média das respostas dos docentes à temática da avaliação

No que diz respeito às práticas dos educadores relativamente à avaliação dos seus alunos, é observável uma diferença a nível da média das respostas dos dois grupos: os docentes MEM na sua totalidade demonstram implementar esta prática, contrariamente a 23 docentes do grupo não MEM. Para valorizar a descrição comparativa efetuámos a análise estatística destes resultados através do teste de qui-quadrado; sendo que uma relação pode ser significativa a um intervalo de confiança de 90% em que $p \leq 0,1$, a 95% em que $p \leq 0,05$ ou a 99% em que $p \leq 0,01$. Assim, sendo o valor $p = 1,01 \times 10^{-9}$, podemos considerar como verosímil que estas diferenças são estatisticamente significativas.

Logo, a prática inclusiva que diz respeito à avaliação dos alunos tendo em conta as suas aprendizagens com sucesso é realizada pelos educadores que implementam o MEM, recorrendo às seguintes estratégias inclusivas: os alunos são ouvidos na avaliação e discussão da sua própria avaliação; as avaliações são usadas na vertente formativa e podem conduzir a mudanças nos planos e nas práticas de ensino; existem diferentes modos

de avaliar as aprendizagens, logo o trabalho em cooperação também pode ser alvo de avaliação.

Sendo esta diferença de resultados entre os dois grupos manifestamente óbvia, salientamos como justificativa o facto de a avaliação no quotidiano das salas do MEM ser uma prática bastante enraizada. No MEM, as produções, os saberes, os conhecimentos, em suma as aprendizagens são sujeitas a duas modalidades de avaliação: autoavaliação, produzida pelos próprios autores, e uma avaliação coletiva dos pares (heteroavaliação); e cumprem dois objetivos, por um lado ajudar o aluno a aprender e, por outro, nortear o professor no planeamento das suas intervenções educativas.

Os momentos de avaliação nas salas que implementam o MEM têm uma regularidade diária, semanal e mensal. Diariamente, os alunos têm que avaliar as atividades que marcaram no Mapa de Atividades e têm que avaliar as propostas de trabalho registadas no Plano do Dia. Esta avaliação é feita com o objetivo de clarificar o que foi ou não feito e o que terá que passar para o dia seguinte. Semanalmente, avalia-se em coletivo o Diário, colunas «queremos fazer» e «fizemos», no sentido das crianças perceberem como decorreram as atividades ao longo da semana. E mensalmente avalia-se o Mapa de Atividades com o intuito de cada criança se aperceber que áreas do currículo têm trabalhado mais ou menos, de modo a redirecionar o trabalho nas próximas semanas, aspeto que fica contratualmente assente.

Um outro momento determinante na Pedagogia do MEM, em que também está implícita a avaliação, é o momento das comunicações, quer relativas às atividades desenvolvidas no tempo de trabalho autónomo quer dos projetos. Em ambos considera-se que o ato de tornar públicas as produções ou conhecimentos, submetendo-as a uma análise crítica e reflexiva por parte dos pares e do educador, gera entre todos uma meta-aprendizagem; ou seja uma tomada de consciência que conduz à compreensão coletiva do significado do que é comunicado.

Zeraik (2006) alerta para o facto de uma escola inclusiva ter como objetivo “avaliar o que o educando é capaz de fazer, de criar, de resolver, de descobrir, sem reduzi-lo a um número, uma nota ou um conceito” (p.90).

4.2.7. Os educadores de infância que adotam o MEM implementam a disciplina tendo por base o respeito mútuo?

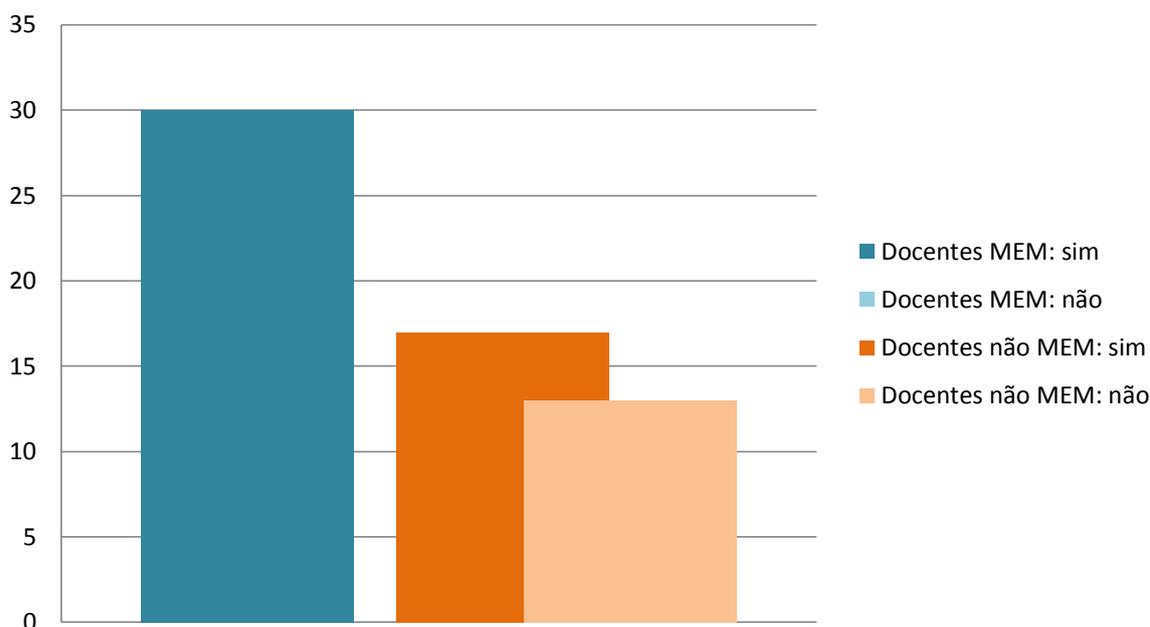


Gráfico 47 – Média das respostas dos docentes à temática da gestão da disciplina

Quanto ao pressuposto de que a disciplina se baseia no respeito mútuo, é visível que a média das respostas dos dois grupos tende maioritariamente para o «sim»; no entanto, é perceptível um distanciamento nos resultados: 30 docentes MEM face a 16 docentes não MEM. Para percebermos se, mesmo perante estes resultados, há diferenças entre os dois grupos realizamos a análise estatística dos mesmos através do teste de qui-quadrado; sendo que uma relação pode ser significativa a um intervalo de confiança de 90% em que $p \leq 0,1$, a 95% em que $p \leq 0,05$ ou a 99% em que $p \leq 0,01$. Assim, sendo o valor de $p = 4,63 \times 10^{-5}$, pode-se presumivelmente afirmar que estas diferenças são estatisticamente significativas.

No âmbito da avaliação, foram consideradas as seguintes práticas educativas: a disciplina encoraja a autodisciplina; as rotinas são claras e consistentes; os alunos são implicados na resolução de problemas e na elaboração das regras; e os alunos são consultados no sentido de melhorar o clima da sala.

Considerando que as questões relacionadas com a disciplina são relativamente caras aos profissionais de educação, talvez por isso os docentes no geral invistam mais nelas, nomeadamente na reflexão sobre novas estratégias a implementar para contornar as problemáticas cada vez mais frequentes.

Contudo, o aspeto distintivo relativamente ao MEM, e que produz efeitos ao nível da disciplina, é o Conselho de Cooperação Educativa que desempenha um papel de socialização democrática dos seus intervenientes, preconizando valores como o respeito, a livre expressão, a justiça, a solidariedade e a reciprocidade. E é através das reuniões de conselho que se vai operando a regulação sociomoral da vida daquela comunidade específica. Mas este órgão instituinte da vida do grupo, apoia-se num instrumento fundamental, o Diário que tem por base o pressuposto de uma cidadania democrática ativamente participada, isto porque as crianças são livres de registarem as ocorrências que consideram negativas e as que consideram positivas.

A questão do respeito mútuo está bem patente a nosso ver no modo como é orientado o decorrer do Conselho. Ou seja, as ocorrências positivas e as ocorrências negativas são debatidas, analisadas e refletidas de forma cooperada, tendo por base um processo ético e democrático, cujo intuito principal é, através de um diálogo negocial, clarificar e mobilizar soluções que se transformarão nas regras de vida daquele grupo.

4.2.8. Os educadores de infância que adotam o MEM planeiam, ensinam e avaliam de forma colaborativa?

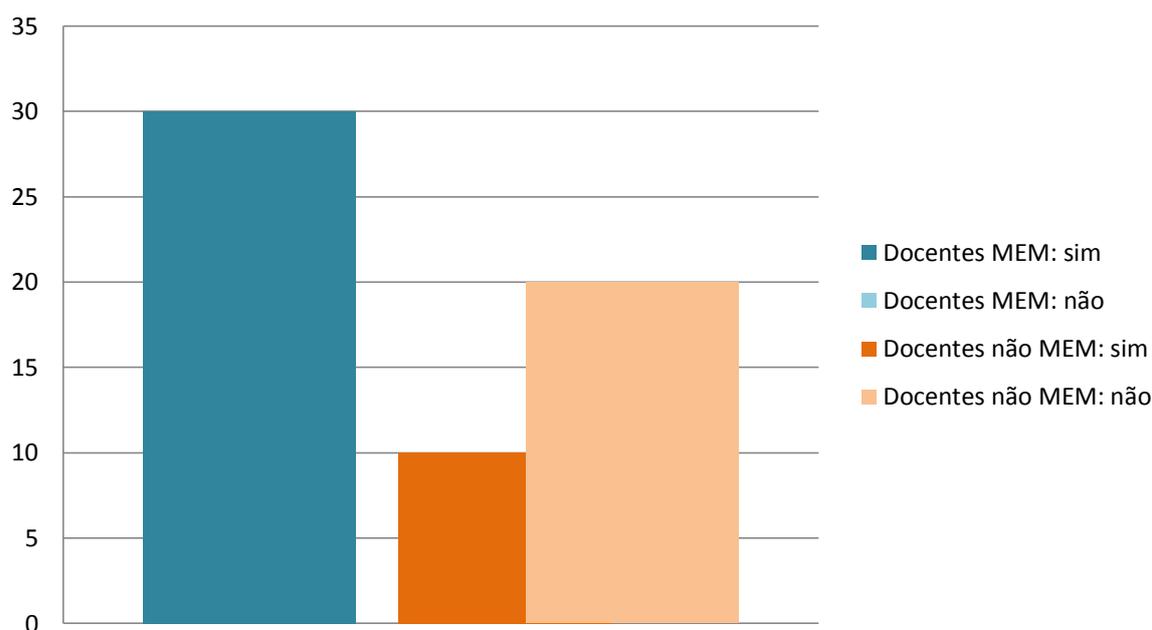


Gráfico 48 – Média das respostas dos docentes à temática do trabalho colaborativo entre professores

Perante os resultados sobre a temática do trabalho colaborativo entre educadores, é aparente uma diferença a nível da média das respostas dos dois grupos; a totalidade dos docentes MEM e 10 docentes do grupo não MEM afirmam implementar esta prática. Complementámos esta análise comparativa com a análise estatística destes resultados através do teste de qui-quadrado; sendo que uma relação pode ser significativa a um intervalo de confiança de 90% em que $p \leq 0,1$, a 95% em que $p \leq 0,05$ ou a 99% em que $p \leq 0,01$. Assim, sendo o valor $p = 4,32 \times 10^{-8}$, é possível atestar que estas diferenças são estatisticamente significativas.

Deste modo os educadores que implementam o MEM planeiam, ensinam e avaliam de forma colaborativa entre si, recorrendo às seguintes práticas inclusivas: ensino colaborativo; partilha de planificações; reflexão sobre a aprendizagem dos alunos; e alteração de estratégias a partir de sugestões de colegas.

Alvitramos como justificação para estes resultados o facto de os seus docentes se empenharem civicamente na construção copartilhada das suas práticas sociais e educativas, reflexo da grande mobilização de docentes nas iniciativas promovidas pelo Movimento. O MEM, através destas iniciativas, tem procurado criar estruturas cooperativas onde a socialização, a construção e o desenvolvimento de uma cultura profissional proporcionem aos docentes o conhecimento da sua profissão e o progressivo domínio da mesma.

Como nota final reiteramos a afirmação da AEDEE (2009): “um dos requisitos desenvolvidos pelos especialistas para favorecer a educação inclusiva é o facto de os professores planificam, ensinam e reavaliam em parceria” (p.29).

4.3. Discussão dos resultados à luz das hipóteses

Neste capítulo pretendemos discutir os resultados obtidos à luz das hipóteses inicialmente formuladas. Relembrando, a hipótese de investigação era a seguinte: as práticas educativas inclusivas dos educadores de infância que aplicam o MEM diferem significativamente das práticas educativas inclusivas dos educadores de infância que não aplicam o MEM. E a hipótese nula: não existem diferenças significativas entre as práticas educativas inclusivas dos educadores de infância que aplicam o MEM e as práticas educativas inclusivas dos educadores de infância que não aplicam o MEM.

Perante os dados obtidos e posterior análise e discussão das 40 perguntas do questionário e das 10 questões de investigação podemos confirmar a hipótese de

investigação e rejeitar a hipótese nula. Assim, é possível afirmar que as práticas educativas inclusivas dos educadores de infância que aplicam o MEM diferem significativamente das práticas educativas inclusivas dos educadores de infância que não aplicam o MEM. Este resultado é corroborado pela opinião de Pires (1996, cit. por González, 2002) que afirma que os educadores e professores que seguem o MEM têm demonstrado a possibilidade de construir uma escola inclusiva, uma escola para todos. Também Niza numa publicação de 2007 referia que “desde há quatro décadas, nos propomos como Movimento assegurar aos nossos alunos a educação escolar e a sua frequência com sucesso (...) [que garanta] a todos a plena inclusão nas escolas comuns, como direito seu e dever nosso” (p. 41).

Apesar da hipótese apenas se referir a uma diferença significativa nas práticas educativas inclusivas, não estando contemplado se as práticas educativas são mais ou menos inclusivas, dependendo da implementação ou não do MEM, podemos timidamente avançar para essa possibilidade, que retomaremos na conclusão.

Conclusão

Na presente investigação académica recorreu-se ao conceito de escola inclusiva, na ótica de Booth & Ainscow (2002), como aquela que consegue identificar e remover, com sucesso, barreiras que se colocam à aprendizagem, ao desenvolvimento e à participação. Sendo este último conceito menos usual no âmbito escolar, intencionalmente definimo-lo em seguida. A participação diz respeito à “aprendizagem em conjunto com os outros e à colaboração com eles em experiências educativas partilhadas, o que requer um envolvimento ativo na aprendizagem, tem implicações na forma como é vivido o processo educativo; e mais ainda, implica o reconhecimento, a aceitação e a valorização de si próprio” (p.7).

Curiosamente, John Dewey, no início do século XX, preconizava uma conceção de escola com pontos em comum com o que foi referido anteriormente. Para Dewey a escola deveria ter um “caracter social devido ao trabalho ativo que envolvia os alunos no desempenho de responsabilidades e atividades cooperadas num espírito de respeito mútuo, do seu próprio interesse, tendo essas como principal finalidade: tornar as crianças e jovens aptos a participarem democraticamente na vida” (cit. por Serralha, 2007, p.89).

Nestas definições de escola, separados sensivelmente por mais de 100 anos, encontramos implícitos vários conceitos que foram abordados e estudados neste trabalho: cooperação, envolvimento, aprendizagem ativa, diferenças inter individuais, respeito mútuo, democracia... Mais à frente retomaremos estas ideias...

Vamos focar-nos no tema do nosso trabalho e no objetivo a ele inerente: explorar de forma empírica as relações entre as práticas educativas inclusivas e o modelo pedagógico adotado pelos educadores de infância; e traçar algumas conclusões sobre o trabalho desenvolvido, sendo que o nosso intento é contribuir para o debate sobre a educação inclusiva de qualidade e não prescrever modelos de trabalho para os educadores. Contudo, é fulcral não esquecer que “são os professores que têm que implementar a inclusão na sua prática diária (...); as atitudes dos professores foram indicadas como um dos fatores decisivos na construção de escolas mais inclusivas (AEDEE, 2003, p.5).

Mediante a análise estatística dos resultados obtidos, a nossa hipótese de investigação foi confirmada: as práticas educativas inclusivas dos educadores de infância que aplicam o MEM diferem significativamente das práticas educativas inclusivas dos educadores de infância que não aplicam o MEM. Consideramos que essa diferença, ao nível

das práticas, reside no modo como os docentes do MEM concebem a escola e o processo de ensino-aprendizagem. Na ótica deste modelo pedagógico, Pessoa (1996) refere que “a escola é um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática, que permite criar condições (materiais, afetivas e sociais) para que todos tenham acesso aos conhecimentos (...) através de processos de cooperação e de interajuda, que valorize socialmente os saberes e produtos reconstruídos pelos alunos, que dê sentido imediato à partilha de saberes e produções, através da difusão e mostra da sua aplicabilidade funcional na comunidade educativa” (cit. por Pessoa, 2010, p.51).

Tendo em conta que as práticas educativas inclusivas foram estudadas face a oito temáticas, gostaríamos de salientar as temáticas em que há maior convergência de opiniões, no sentido em que ambos os grupos responderam afirmativamente às questões e que são as relativas ao planeamento, à gestão das diferenças e à gestão da disciplina. Como justificação para esta similitude de resultados parece-nos plausível referir que a temática da planificação é algo que parece estar bastante enraizada na profissão docente: “na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação e organização do ambiente educativo” (II, 1, Perfil de Desempenho do Educador de Infância, 2001). As seguintes – gestão das diferenças e gestão da disciplina – consideramos que se incluem num esforço comum de trabalho para a cidadania e multiculturalidade feito desde a década de 90 e referidas em vários capítulos das OCEPE (1997), nomeadamente nos dois primeiros princípios pedagógicos da educação pré-escolar: “a) promover o desenvolvimento (...) da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania: b) fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas” (p.15).

Outro aspeto que prendemos salientar são as temáticas que obtiveram uma opinião positiva por parte da totalidade do grupo de educadores do MEM (comparativamente ao outro grupo que expressou opiniões opostas). São elas: os alunos são ativamente implicados na sua própria aprendizagem, a avaliação tem como preocupação a aprendizagem com sucesso de todos os alunos e os professores planeiam, ensinam e avaliam de forma colaborativa. Consideramos que, contrariamente ao que foi referido no parágrafo anterior, estas temáticas são um pouco controversas no âmbito educativo, nomeadamente porque rompem com o paradigma das pedagogias transmissivas. Oliveira-Formosinho (2013) afirma que nas pedagogias transmissivas e mais tradicionais o centro é o professor, que é o proprietário dos conhecimentos e o aluno, numa atitude passiva, é o seu recetáculo, a avaliação é centrada nos produtos e realizada pelo professor mediante instrumentos standard. Quanto ao trabalho entre professores, parece-nos óbvio que neste tipo de pedagogias não fará sentido, pois o professor por si só já é o detentor do saber.

Como foi possível ir constatando ao longo do que foi referido sobre o MEM, neste trabalho, este modelo pedagógico posiciona-se do extremo oposto destes pressupostos. Pessoa (1996 cit. por Pessoa, 2010) reforça esta ideia afirmando que “a cooperação na sala de aula com partilha do poder é possível, mas de certa forma é contra o instituído (...) em Portugal [não há] nenhum outro modelo pedagógico que existe e parte, dos valores democráticos, da responsabilização de cada um perante si, perante os seus alunos (...) da defesa da educação para todos” (p.53).

Um outro aspeto, que sobressai através dos resultados, e que importa referir, é o facto de em 24 das 40 perguntas do questionário a totalidade dos docentes do grupo MEM se identificaram positivamente com as práticas nelas referidas; e que em outras 11 questões, 29 dos 30 docentes também respondeu de forma afirmativa. Assim, em 35 das 40 perguntas do questionário os educadores do grupo MEM, na sua quase totalidade, evidenciaram implementar essas práticas inclusivas nas suas salas.

Perante, tudo o que foi exposto anteriormente, e face ao facto de os resultados na sua totalidade evidenciarem diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de educadores que implementa o MEM e o grupo de educadores que não implementa o MEM, podemos afirmar que os primeiros evidenciam práticas educativas inclusivas que têm na sua base pressupostos como: a planificação, o ensino participativo, a gestão das diferenças, a aprendizagem ativa, a aprendizagem cooperativa, a avaliação em cooperação, a gestão da disciplina e o trabalho colaborativo entre professores. Nestas práticas, é possível reencontrar os conceitos de Booth & Ainscow e de Dewey referidos nos parágrafos iniciais. E tudo isto se articula num quotidiano, das escolas e dos professores/educadores que seguem o MEM e que concebem a criança “como cidadã de sociedades democráticas (...) com poder para agir como cidadã que tem voz, responsabilidade social, sendo participante ativa na tomada de decisões” (Niza, 2013, p.126) sobre o seu processo de aprendizagem.

Apesar de muitos dos exemplos que foram dados para ilustrar estas práticas terem sido abordados de modo isolado, tudo isto se articula e só faz sentido num contínuo dinâmico que concebe a escola como “um espaço de iniciação às práticas cooperadas do viver democrático onde, em comum, cada qual se apropria dos saberes e dos valores gerados pela humanidade. Nela se reconstituem e recriam os processos e os objetos de cultura através da negociação progressiva dos métodos e dos significados das práticas quotidianas e científicas” (Niza, 1992b, p.46). Assim, o Conselho de Cooperação Educativa não funciona sem o Diário, nem o Diário faz sentido sem o Plano do Dia, ou a Lista de Projetos; os projetos só se podem realizar se se opaiarem no Mapa de Atividades; e o Mapa de Atividades é fundamental para o Conselho e para o Tempo de Trabalho Autónomo nas

áreas de atividades; o Trabalho Autónomo só cumpre as suas funções se for explicitado no momento de comunicações; e as comunicações são o auge do trabalho projeto; e muitas outras conexões poderiam ser ensaiadas sobre a articulação destes aspetos.

Os resultados a que chegámos no nosso estudo podem ser corroborados por outras investigações já realizadas. Um estudo realizado pela AEDEE (2003) concluiu que uma das práticas mais eficazes no contexto da educação inclusiva era o ensino cooperativo, a aprendizagem cooperativa, a resolução cooperativa de problemas ou conflitos e os grupos organizados de forma heterogénea. Na investigação levada a cabo por Granemann (2005) as práticas que foram consideradas mais inclusivas foram: planificação cooperada das atividades entre os docentes e as formas de avaliação diferenciada para cada aluno. Malheiro (2010) identificou no seu estudo como práticas promotoras da inclusão: a possibilidade de os alunos participarem ativamente no trabalho desenvolvido na sala (planificação, execução, avaliação e regulação), a utilização por parte do docente de estratégias diferenciadas, alternando momentos de trabalho coletivo do grupo com tempos de trabalho autónomo, individual ou em pequenos grupos. Um estudo mais recente de Gomes (2013) concluiu que a prática do trabalho cooperativo, a vivência democrática de respeito pelas características de cada um dos alunos e a organização e gestão de um ambiente de aprendizagem baseado na cooperação são os fatores mais decisivos na criação de um ambiente educativo inclusivo.

Para finalizar, identificamos como limitações deste estudo, uma que diz respeito ao número reduzido de elementos da amostra e outra que se prende à extensão do questionário, composto por 40 perguntas. Sousa (2005) recomendava que o questionário tivesse entre 20 a 30 questões no máximo, pois mais questões poderiam levar “quase de imediato ao desinteresse por parte de quem lê” (p.207). Contudo, foi nossa opção exceder esse limite recomendado, face à dificuldade que tivemos na escolha das questões e porque queríamos pormenorizar o maior número de práticas possíveis.

Como linhas emergentes de pesquisa poderíamos sugerir a realização de estudos comparativos mas escolhendo grupos que implementassem modelos pedagógico/curriculares que se inserissem no âmbito das pedagogias participativas, para que os grupos tivessem mais aspetos em comum. E também investigar como se caracterizam e implementam estas práticas educativas inclusivas em outros níveis de ensino, nomeadamente no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Referências bibliográficas¹⁷

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2003). *Educação inclusiva e práticas de sala de aula. Relatório síntese*. Odense: Autor. https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-pt.pdf. Acedido em janeiro 2015.

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2005). *Educação inclusiva e práticas de sala de aula no 2º e 3º ciclo do ensino básico. Relatório síntese*. Odense: Autor. http://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education_and-classroom-practice-in-secondary-education_iecp_secondary_pt.pdf. Acedido em janeiro 2015.

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2007). *Processo de avaliação em contextos inclusivos: Questões-chave para políticas e práticas*. Odense: Autor. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/assessment-in-inclusivesettings-key-issues-for-policy-and-practice/assessment-in-inclusive-settings-keyissues-for-policy-and-practice>. Acedido em janeiro 2015.

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2009). *Desenvolvimento de um conjunto de indicadores para a educação inclusiva na Europa*. Odense: Autor. <http://www.european-agency.org/publications/ereports>. Acedido em janeiro 2015.

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2010). *Teacher education for inclusion – International literature review*, Odense: Autor. <https://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/teacher-education-web-files/TE4I-Literature-Review.pdf>. Acedido em janeiro 2015.

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012). *Perfil de professores inclusivos*. Odense: Autor. http://www.europeanagency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-InclusiveTeachers-PT.pdf. Acedido em janeiro 2015.

¹⁷ As referências bibliográficas apresentadas seguem a 6ª edição das normas da American Psychological Association (APA) <http://www.apastyle.org>

- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2014). *Cinco mensagens-chave para a educação inclusiva. Colocar a teoria em prática*. Odense: Autor. www.european-agency.org. Acedido em janeiro 2015.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala da aula, um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Almeida, M. (2013). *Direitos de participação das crianças: estudo de caso num jardim-de-infância em contexto do Movimento da Escola Moderna*. Mestrado em Ciências da Educação, Escola Superior de Educação de Lisboa – Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal.
- Ataíde, M. (1986). *Pedagogia de situação. Cadernos do Curso Pós-Básico, nº4*. Lisboa: Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Índex para a inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. www.csie.org.uk. Acedido janeiro 2015.
- Carmo, H & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chouça, M. (2012). *Sala de aula inclusiva – Práticas de diferenciação pedagógica*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Portugal.
- Coll, C. (1994). *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Poto Alegre: Artmed.
- Correia, L. (1991). *Dificuldades de aprendizagem: Contributos para a clarificação e unificação de conceitos*. Porto: APPORT.
- Correia, L. (1997a). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora
- Correia, L. (1997b). *Educação especial e inclusão*. Porto: Porto Editora
- Correia, L. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais – Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

- Declaração de Salamanca, sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas* (1994). <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acedido em janeiro 2015.
- Ferreira, V. (2009). O inquérito por questionário na construção de dados sociológico. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.). *Metodologia das ciências sociais* (pp. 165-196). Porto: Edições Afrontamento.
- Folque, A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira Formosinho (Org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (4ª edição) (pp. 9-24). Porto. Porto Editora.
- Fortin, M. (1999). *Processo de investigação*. Lisboa: Lusodidacta.
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e etapas no processo de investigação*. Lisboa: Lusodidacta
- Gaitas, S. & Morgado, J. (2010). Educação, diferença e psicologia. *Análise Psicológica*, nº 2 (XXVIII), pp. 359-375.
- Gamelas, Ana Madalena. (2003). *Contributos para o estudo da ecologia de contextos pré-escolares inclusivos*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.
- Garcia, C. (2002). *Um estudo das práticas educativas no processo de inclusão da criança portadora de dismotria cerebral ontogenética*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - Universidade Estadual Paulista, Brasil.
- Gaspar, T. (2009). Educação para a inclusão: O caminho do futuro. *Noesis*, 76, jan.-mar., pp.14-15.
- Gomes, H. (2013). *A aprendizagem cooperativa como ferramenta para a inclusão*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa - Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal.
- González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna – Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.

- Granemann, J. (2005). *Educação inclusiva: Análise de trajetórias e práticas pedagógicas*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Dom Bosco, Brasil.
- Guasseli, M. (2005). *Dizeres, saberes e fazeres do professor no contexto da educação inclusiva*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.
- Huot, R. (1999). *Métodos quantitativos para as ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Jimenez, R. (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivros.
- Leão, A., Garcia, C., Yoshiura, E. e Ribeiro, P. (2006). Inclusão do aluno com dismotria cerebral ontogenética: Análise das práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 12 (2), 169-186.
- Malheiro, F. (2010). *Inclusão de uma Criança com Necessidades Educativas Especiais num Jardim de Infância do Movimento da Escola Moderna*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação - Universidade do Minho, Portugal.
- Marcelino, F. (2002). Das técnicas Freinet à autoformação cooperada. Para uma pedagogia da cooperação educativa. *Escola Moderna*, nº16, 5ª série, 49-59.
- Marchão, A. (2012). *No jardim-de-infância e na escola do 1.º ciclo do ensino básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marques, R. (1999). *Modelos pedagógicos atuais*. Lisboa: Plátano Editora.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: El habla de profesores e alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Niza, S. (1992a). Pilares de uma prática educativa. *Cadernos de Formação Cooperada*, 1, pp.7-9.
- Niza, S. (1992b). Em comum assumimos uma educação democrática. *Cadernos de Formação Cooperada*, 1, pp.39-47.
- Niza, S. (1993). *Um modelo de formação cooperada*. Lisboa: Ed. Educa.
- Niza, S. (1996). *Necessidades especiais de educação: Da exclusão à inclusão na escola comum*. *Inovação*, 9 (1 e 2), 139- 149.

- Niza, S. (1998). Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, vol.9, (1 e 2), pp. 139-149.
- Niza, S. (2000). A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem. In A. Estrela & I. Ferreira (Eds.). *Atas do IX Colóquio Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Niza, S. (2002). Posfácio. In A. Nunes, *Freinet: A atualidade pedagógica de uma obra* (pp.153-159). Porto: Edições Asa.
- Niza, S. (2004). A ação de diferenciação pedagógica na gestão do currículo. *Escola Moderna*, 21 (5.ª série), 64-69.
- Niza, S. (2005). Editorial. *Escola Moderna*, 24 (5ªsérie) 3-4.
- Niza, S. (2007a). Editorial. *Escola Moderna*, 30 (5º série), 3-4.
- Niza, S. (2007b). As práticas pedagógicas contra a exclusão escolar no Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, 30 (5ª série), 38-44.
- Niza, S. (2008a). Editorial. *Escola Moderna*, 31 (5º série), 3-4.
- Niza, S. (2008b). As práticas pedagógicas contra a exclusão escolar no Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, 31 (5ª série) 38-44.
- Niza, S. (2012). A integração educativa de crianças deficientes: Do modelo médico-pedagógico à psicologia da educação. In A. Nóvoa, Marcelino, F. & Ramos do Ó (Org.). *Sérgio Niza escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta- da-china (pp.73-81).
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (4ª Edição) (pp.141-160.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, N. (2010). As comunicações. *Escola Moderna*, 37 (5ª série), pp.513.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O modelo curricular do MEM – Uma gramática pedagógica para a participação guiada. *Escola Moderna*, 18 (5ª série), 5-9.

- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Pedagogia (s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação*. In J. Oliveira Formosinho (Org.) *Modelos curriculares para a educação de infância* (3ª Edição atualizada) (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). *Pedagogia-em-Participação: A perspetiva da Associação Criança*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*, (pp. 97-117). Porto, Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação*. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Org.), *Pedagogia (s) da infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro* (p.13 - p.36). Porto Alegre: Artmed.
- Peças, A. (s/data). *Uma escola acolhedora. Uma educação inclusiva*. <http://historico.ensino.eu/em-artigo13.pdf>. Acedido em fevereiro, 2015.
- Peças, A. (1999). *Uma cultura para o trabalho de projeto*. *Escola Moderna*, 65 (5ª série), 56-60.
- Pereira, A. (2002). *Etapas de uma estratégia de resolução de problemas*. In *Cadernos para a Ciência*, 21, pp.169-172.
- Pessoa, L. (2010). *Movimento da escola moderna portuguesa: Síntese de uma história*. *Noesis*, 82, jul.-set., pp.48-53.
- Pinto, A. C. (1990). *Metodologia da investigação psicológica*. *Jornal de psicologia*: Porto.
- Pires, J. (1994). *Trabalho de projeto algumas considerações teóricas*. *O Professor*, 40, (set./out.), 20-25.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais* (3ª Ed.). Lisboa: Gradiva.
- Resende, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta
- Ribeiro, J. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia da saúde*. Lisboa: Climepsi.
- Rigolet, S. (2006). *Reestruturar a casinha: Um projeto transdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença - Valores e práticas para uma escola inclusiva*. Porto: Porto Editora

- Sampaio, M. (2009). O plano de atividades como mediador da aprendizagem-ensino. *Escola Moderna*, 34 (5ª série), 5-17.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: As práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2),105-149.
- Santana, I. (2000). Práticas Pedagógicas Diferenciadas. *Escola Moderna*, 8 (5 série), pp.30-33.
- Selltiz, C.et al. (1976). *Métodos de pesquisa das ciências sociais*. São Paulo: Herder/EDUSP.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Serralha, F. (2007). *A socialização democrática na escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1ºCEB*. Dissertação de Doutoramento, Universidades Católica Portuguesa, Portugal
- Solé, I. & Cole, C. (2001). Os professores e a conceção construtivista. In C. Coll et al.(Org.). *O construtivismo na sala de aula* (pp. 8-27). Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte
- UNESCO (2004). *Manual de Apoio 4: Criar salas de aula inclusivas e amigas da aprendizagem*. Bangucoque: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.
http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/criarsalasinclusivaseamigasdaaprendizagem.pdf. Acedido em fevereiro 2015.
- UNESCO (2005). *Manual de Apoio5: Gerir salas de aula inclusivas e amigas da aprendizagem*. Bangucoque: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.
http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/manual%205%20gerir%20alasalainclusivas.pdf. Acedido em fevereiro 2015.
- UNESCO (2009). *Manual especializado 3: ensinar crianças com incapacidades em ambientes inclusivos*. Bangucoque: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.

http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/mesp_def.pdf. Acedido em fevereiro 2015.

- Varela, H. (2010). *À procura de uma identidade: Modelos pedagógicos e curriculares em educação de infância*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás os Montes e Alto Douro, Portugal.
- Vasconcelos, T. (Coord.) (2011). *Trabalho por projetos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC
- Vygotsky, L. (2007). *A formação social da mente* (2^o edição). São Paulo: Martins Fontes.
- Zabalza, M. (1992). *Didática da educação infantil*. Porto: Asa.
- Zeraik, F. (2006). *A avaliação nas práticas pedagógicas inclusivas: visão de professores*. Dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.

Apêndices

Apêndice 1 – Questionário de recolha de dados

Práticas educativas inclusivas no pré-escolar

Este questionário tem como objetivo recolher informações para a realização de uma tese de Mestrado em Educação Especial, domínio cognitivo e motor, da Escola Superior de Educação Almeida Garrett, relacionada com a temática das práticas educativas inclusivas.

Este questionário é anónimo e os dados confidenciais, tendo como único objetivo a recolha de informações para posterior análise e reflexão, no âmbito desta investigação.

Agradeço a sua ajuda e colaboração.

Elementos socio profissionais

Sexo

- feminino
- masculino

Idade

- 22 -29 anos
- 30-39 anos
- 40-49 anos
- 50-59 anos
- mais 60 anos

Habilitações literárias

- Bacharelato
- Licenciatura pré-Bolonha (formação inicial)
- Licenciatura pré-Bolonha (complemento de formação)
- Especialização
- Mestrado
- Mestrado de qualificação para a docência
- Doutoramento
- Outra. Qual? _____

Tempo de serviço docente

- menos 5 anos
- 6-10 anos
- 11-15 anos

- 16-20 anos
- 21-25 anos
- 26-30 anos
- 31-35 anos
- mais 36 anos

Local onde desempenha a sua atividade docente nos dois últimos anos

- Jardim de infância: rede pública do ME
- Jardim de infância: ensino particular ou cooperativo
- Jardim de infância: IPSS
- Creche: ensino particular ou cooperativo
- Creche: IPSS
- Educação Especial
- Equipas de Intervenção Precoce
- Desempregado
- Outro. Qual? _____

Modelo pedagógico/curricular implementado na prática profissional

- Movimento da Escola Moderna
- Modelo João de Deus
- Modelo Reggio Emilia
- Pedagogia em Participação
- Modelo High Scope
- Outro. Qual? _____
- Nenhum

É sócio(a) do Movimento da Escola Moderna?

- Sim
- Não

Já participou em alguma destas iniciativas do Movimento da Escola Moderna? *

- Oficina de Iniciação ao MEM
- Estágio no MEM
- Curso de Análise Evolutiva do MEM
- Sábados Pedagógicos
- Encontro Anual do Pré-Escolar

- Grupo Cooperativo
- Congresso Nacional do MEM

Teve no último ano de docência alguma crianças com NEE?

- Sim
- Não

Práticas educativas

Ao responder tenha em conta sua experiência e as suas práticas pedagógicas e assinale só uma opção, não deixando respostas em branco. Não existem respostas certas ou erradas.

Os elementos curriculares têm como referência as origens, experiências e interesses de todos os alunos?

- Sim
- Não

O educador assume a responsabilidade pela aprendizagem de todos os alunos da sua sala?

- Sim
- Não

Os alunos são incentivados a analisar pontos de vista diferentes dos seus?

- Sim
- Não

Os alunos são incentivados a assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem?

- Sim
- Não

Os alunos encaram o dar e receber ajuda como uma das atividades normais da sala?

- Sim
- Não

Os alunos são ouvidos na avaliação e discussão da sua própria aprendizagem?

- Sim
- Não

A forma como é abordada a disciplina encoraja a autodisciplina?

- Sim
- Não

Os educadores estão envolvidos no ensino colaborativo?

- Sim
- Não

As atividades e projetos partem de uma experiência partilhada que pode ser desenvolvida de diversas formas?

- Sim
- Não

Verifica-se a preocupação de conceber o ensino sob o ponto de vista dos alunos?

- Sim
- Não

Os alunos são ajudados a estabelecer diálogo com outros que tenham origens e pontos de vista diversificados?

- Sim
- Não

O ambiente da sala, as informações afixadas e outros recursos contribuem para a autonomização da aprendizagem?

- Sim
- Não

Os alunos partilham de bom grado os seus conhecimentos e competências?

- Sim
- Não

As avaliações são sempre utilizadas na vertente formativa no intuito de desenvolver a aprendizagem dos alunos?

- Sim
- Não

As rotinas da sala são consistentes e claras?

- Sim
- Não

Os educadores partilham entre si as suas planificações?

- Sim
- Não

As atividades e projetos incrementam a aprendizagem de todos os alunos, na perspetiva de um processo contínuo, e não como algo que fica feito com o cumprimento de determinadas tarefas?

- Sim
- Não

Os alunos têm possibilidade de trabalhar com outros alunos diferentes na sua origem social, étnica, capacidade e gênero?

- Sim
- Não

As atividades e projetos são organizados atendendo às diferenças no conhecimento e experiência dos alunos?

- Sim
- Não

Os planos curriculares são negociados com os alunos, podendo estes intervir na escolha de atividades?

- Sim
- Não

As atividades em grupo possibilitam aos alunos a dividir tarefas e analisar em conjunto o que aprenderam?

- Sim
- Não

As avaliações conduzem a mudanças nos planos e nas práticas de ensino?

- Sim
- Não

Os alunos são implicados na ajuda à resolução das dificuldades da sala?

- Sim
- Não

O ensino colaborativo é utilizado como uma oportunidade para se partilhar uma reflexão sobre a aprendizagem dos alunos?

- Sim
- Não

As atividades e os projetos proporcionam oportunidades de trabalho a pares e em grupo, individuais e de turma?

- Sim
- Não

As atividades e projetos motivam o diálogo entre os docentes e os alunos, bem como dos alunos entre si?

- Sim
- Não

Os educadores provam que respeitam e valorizam pontos de vista alternativos nas discussões que ocorrem na sala?

- Sim
- Não

Os alunos são ensinados a fazer pesquisa, usando de forma autónoma os recursos da biblioteca e das tecnologias de informação existentes na sala, e consequentemente ensinados a apresentar os seus trabalhos?

- Sim
- Não

Os alunos aprendem como reunir num documento conjunto as diferentes contribuições dos membros do grupo?

- Sim
- Não

Existem diversos modos de avaliar as aprendizagens, adaptadas a cada aluno?

- Sim
- Não

Os alunos são implicados na elaboração das regras da sala?

- Sim
- Não

Os educadores alteram as suas estratégias de ensino a partir das sugestões dos colegas?

- Sim
- Não

Nas atividades e projetos, desenvolve-se uma gama variada de dinâmicas, tais como, apresentação oral e discussão, ouvir, ler, escrever, desenhar, resolver problemas, utilização de livros, materiais audiovisuais, atividades práticas e computadores?

- Sim
- Não

As atividades e projetos motivam o desenvolvimento de uma linguagem que incentive o raciocínio e a discussão da própria aprendizagem?

- Sim
- Não

Os alunos são ensinados a questionar os estereótipos nos materiais curriculares e na discussão de sala de aula?

- Sim
- Não

Os interesses, conhecimentos e competências adquiridos autonomamente pelos alunos são valorizados e analisados na sala?

- Sim

- Não

Os alunos são implicados na avaliação das aprendizagens uns dos outros?

- Sim
- Não

Existe a possibilidade de avaliar o trabalho feito em colaboração com outros?

- Sim
- Não

Os alunos são consultados sobre formas de melhorar o clima da sala?

- Sim
- Não

O trabalho colaborativo dos educadores e dos outros profissionais serve de modelo de colaboração para os alunos?

- Sim
- Não

Anexos

Anexo 1 – Dimensão C do *Índex para a Inclusão*

DIMENSÃO C – Promover práticas inclusivas

C.1 Organizar a aprendizagem

- Indicador C.1.1 O ensino é planeado atendendo à aprendizagem de todos os alunos.
- C.1.2 Nas aulas é encorajada a participação de todos os alunos.
 - C.1.3 As actividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença.
 - C.1.4 Os alunos são activamente implicados na sua própria aprendizagem.
 - C.1.5 Os alunos aprendem colaborando uns com os outros.
 - C.1.6 A avaliação tem como preocupação a aprendizagem com sucesso de todos os alunos.
 - C.1.7 A disciplina na sala de aula tem por base o respeito mútuo.
 - C.1.8 Os professores planeiam, ensinam e avaliam de forma colaborativa.
 - C.1.9 Os professores de apoio são co-responsáveis na aprendizagem e na participação de todos os alunos.
 - C.1.10 Os “trabalhos para casa” contribuem para o processo de aprendizagem de todos os alunos.
 - C.1.11 Todos os alunos participam nas actividades realizadas fora da sala de aula.

C. 2 Mobilizar os recursos

- Indicador C.2.1 A diferença entre os alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem.
- C.2.2 Os conhecimentos especializados, experiências e competências adquiridos pelos profissionais da escola são plenamente aproveitados.
 - C.2.3 Os profissionais desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação
 - C.2.4 Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados.
 - C.2.5 Os recursos da escola são distribuídos de forma justa contribuindo assim para apoiar a inclusão de todos os alunos.

Anexo 2 – Tabelas dos resultados do questionário

O ensino é planejado atendendo à aprendizagem de todos os alunos.				
	Docentes MEM:		Docentes não MEM:	
	sim	não	sim	não
1. Os elementos curriculares têm como referência as origens, experiências e interesses de todos os alunos?	29	1	23	7
2. As atividades e projetos partem de uma experiência partilhada que pode ser desenvolvida de diversas formas?	30	0	10	20
3. As atividades e projetos incrementam a aprendizagem de todos os alunos, na perspectiva de um processo contínuo, e não como algo que fica feito com o cumprimento de determinadas tarefas?	29	1	9	21
4. As atividades e os projetos proporcionam oportunidades de trabalho a pares e em grupo, individuais e de turma?	30	0	17	13
5. Nas atividades e projetos, desenvolve-se uma gama variada de dinâmicas, tais como, apresentação oral e discussão, ouvir, ler, escrever, desenhar, resolver problemas, utilização de livros, materiais audiovisuais, atividades práticas e computadores?	30	0	21	9
Médias totais	30	0	16	14

Nas atividades e projetos é encorajada a participação de todos os alunos.				
	Docentes MEM:		Docentes não MEM:	
	sim	não	sim	não
6. O educador assume a responsabilidade pela aprendizagem de todos os alunos da sua sala?	26	4	11	19
7. Verifica-se a preocupação de conceber o ensino sob o ponto de vista dos alunos?	28	2	22	8
8. As atividades e projetos são organizados atendendo às diferenças no conhecimento e experiência dos alunos?	29	1	9	21
9. As atividades e projetos motivam o diálogo entre os profissionais e os alunos, bem como dos alunos entre si?	30	0	11	19
10. As atividades e projetos motivam o desenvolvimento de uma linguagem que incentive o raciocínio e a discussão da própria aprendizagem?	29	1	11	19
Médias totais	28	2	13	17

As atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença.				
	Docentes MEM:		Docentes não MEM:	
	sim	não	sim	não
11. Os alunos são incentivados a analisar pontos de vista diferentes dos seus?	30	0	11	19
12. Os alunos são ajudados a estabelecer diálogo com outros que tenham origens e pontos de vista diversificados?	28	2	21	9
13. Os alunos têm possibilidade de trabalhar com outros alunos diferentes na sua origem social, étnica, capacidade e género?	30	0	24	6
14. Os profissionais provam que respeitam e valorizam pontos de vista alternativos nas discussões que ocorrem na sala?	28	2	21	9
15. Os alunos são ensinados a questionar os estereótipos nos materiais curriculares e na discussão de sala de aula?	29	1	20	10
Médias totais	29	1	19	11

Os alunos são ativamente implicados na sua própria aprendizagem				
	Docentes MEM:		Docentes não MEM:	
	sim	não	sim	não
16. Os alunos são incentivados a assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem?	30	0	11	19
17. O ambiente da sala, as informações afixadas e outros recursos contribuem para a autonomização da aprendizagem?	30	0	11	19
18. Os planos curriculares são negociados com os alunos, podendo estes intervir na escolha de atividades?	30	0	8	22
19. Os alunos são ensinados a fazer pesquisa, usando de forma autónoma os recursos da biblioteca e das tecnologias de informação existentes na sala, e consequentemente ensinados a apresentar os seus trabalhos?	30	0	11	19
20. Os interesses, conhecimentos e competências adquiridos autonomamente pelos alunos são valorizados e analisados na sala?	30	0	9	21
Médias totais	30	0	10	20

Os alunos aprendem colaborando uns com os outros?				
	Docentes MEM:		Docentes não MEM:	
	sim	não	sim	não
21. Os alunos encaram o dar e receber ajuda como uma das atividades normais da sala?	29	1	11	19
22. Os alunos partilham de bom grado os seus conhecimentos e competências?	28	2	12	18
23. As atividades em grupo possibilitam aos alunos a divisão de tarefas e analisar em conjunto o que aprenderam?	30	0	11	19
24. Os alunos aprendem como reunir num produto conjunto as diferentes contribuições dos membros do grupo?	29	1	8	22
25. Os alunos são implicados na avaliação da aprendizagem uns dos outros?	30	0	9	21
Médias totais	29	1	10	20

A avaliação tem como preocupação a aprendizagem com sucesso de todos os alunos.				
	Docentes MEM:		Docentes não MEM:	
	sim	não	sim	não
26. Os alunos são ouvidos na avaliação e discussão da sua própria aprendizagem?	30	0	10	20
27. As avaliações são sempre utilizadas na vertente formativa no intuito de desenvolver a aprendizagem dos alunos?	30	0	6	24
28. As avaliações conduzem a mudanças nos planos e nas práticas de ensino?	30	0	8	22
29. Existem diversos modos de avaliar as aprendizagens, adaptadas a cada aluno?	29	1	6	24
30. Existe a possibilidade de avaliar o trabalho feito em colaboração com outros?	30	0	5	25
Médias totais	30	0	7	23

A disciplina na sala tem por base o respeito mútuo.				
	Docentes MEM:		Docentes não MEM:	
	sim	não	sim	não
31. A forma como é abordada a disciplina encoraja a autodisciplina?	29	1	18	12
32. As rotinas da sala são consistentes e claras?	29	1	22	8
33. Os alunos são implicados na ajuda à resolução das dificuldades da sala?	30	0	11	21
34. Os alunos são implicados na elaboração das regras da sala?	30	0	23	7
35. Os alunos são consultados sobre formas de melhorar o clima da sala?	30	0	11	19
Médias totais	30	0	17	13

Os professores planeiam, ensinam e avaliam de forma colaborativa.				
	Docentes MEM:		Docentes não MEM:	
	sim	não	sim	não
36. Os professores estão envolvidos no ensino colaborativo?	30	0	11	19
37. Os professores partilham entre si as suas planificações?	30	0	12	18
38. O ensino colaborativo é utilizado como uma oportunidade para se partilhar uma reflexão sobre a aprendizagem dos alunos?	30	0	8	22
39. Os professores alteram as suas estratégias de ensino a partir das sugestões dos colegas?	29	1	8	22
40. O trabalho colaborativo dos professores e dos outros profissionais serve de modelo de colaboração para os alunos?	30	0	11	19
Médias totais	30	0	10	20

Anexo 3 – Teste qui-quadrado para as questões de investigação

O ensino é planejado atendendo à aprendizagem de todos os alunos.

REAL	sim	não	
Docentes MEM	30	0	30
Docentes não MEM	16	14	30
	46	14	60

ESPERADO	sim	não	
Docentes MEM	23	7	30
Docentes não MEM	23	7	30
	46	14	60

Valor-p do teste qui-quadrado é 0,00001926236

Nas atividades e projetos é encorajada a participação de todos os alunos.

REAL	sim	não	
Docentes MEM	28	2	30
Docentes não MEM	13	17	30
	41	19	60

ESPERADO	sim	não	
Docentes MEM	20,5	9,5	30
Docentes não MEM	20,5	9,5	30
	41	19	60

Valor-p do teste qui-quadrado é 0,00003142023

As atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença.

REAL	sim	não	
Docentes MEM	29	1	30
Docentes não MEM	19	11	30
	48	12	60

ESPERADO	sim	não	
Docentes MEM	24	6	30
Docentes não MEM	24	6	30
	48	12	60

Valor-p do teste qui-quadrado é 0,00124883099

Os alunos são ativamente implicados na sua própria aprendizagem

REAL	sim	não	
Docentes MEM	30	0	30
Docentes não MEM	10	20	30
	40	20	60

ESPERADO	sim	não	
Docentes MEM	20	10	30
Docentes não MEM	20	10	30
	40	20	60

Valor-p do teste qui-quadrado é 0,00000004320

Os alunos aprendem colaborando uns com os outros?

REAL	sim	não	
Docentes MEM	29	1	30
Docentes não MEM	10	20	30
	39	21	60

ESPERADO	sim	não	
Docentes MEM	19,5	10,5	30
Docentes não MEM	19,5	10,5	30
	39	21	60

Valor-p do teste qui-quadrado é 0,00000027088

A avaliação tem como preocupação a aprendizagem com sucesso de todos os alunos.

REAL	sim	não	
Docentes MEM	30	0	30
Docentes não MEM	7	23	30
	37	23	60

ESPERADO	sim	não	
Docentes MEM	18,5	11,5	30
Docentes não MEM	18,5	11,5	30
	37	23	60

Valor-p do teste qui-quadrado é 0,00000000101

A disciplina na sala tem por base o respeito mútuo.

REAL	sim	não	
Docentes MEM	30	0	30
Docentes não MEM	17	13	30
	47	13	60

ESPERADO	sim	não	
Docentes MEM	23,5	6,5	30
Docentes não MEM	23,5	6,5	30
	47	13	60

Valor-p do teste qui-quadrado é 0,00004625469

Os professores planeiam, ensinam e avaliam de forma colaborativa.

REAL	sim	não	
Docentes MEM	30	0	30
Docentes não MEM	10	20	30
	40	20	60

ESPERADO	sim	não	
Docentes MEM	20	10	30
Docentes não MEM	20	10	30
	40	20	60

Valor-p do teste qui-quadrado é 0,00000004320