

**FILOMENA MARIA MESQUITA FERREIRA MORAIS**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES/EDUCADORES  
PARA A ARTICULAÇÃO ENTRE O ENSINO PRÉ-  
ESCOLAR E O 1.º CICLO DE ALUNOS COM NEE**

Orientador: Roque Rodrigues Antunes

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRETT**

**Lisboa**

**2014**

**FILOMENA MARIA MESQUITA FERREIRA MORAIS**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES/EDUCADORES  
PARA A ARTICULAÇÃO ENTRE O ENSINO PRÉ-  
ESCOLAR E O 1.º CICLO DE ALUNOS COM NEE**

Trabalho de projeto apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, na área de especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Orientador: Roque Rodrigues Antunes

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRETT**

**Lisboa**

**2014**

## EPÍGRAFE

A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem.

Paulo Freire, 2000

## DEDICATÓRIA

A Deus!

Pela sua generosidade e grandiosidade!

Por ter colocado uma estrelinha cintilante a acompanhar no dia e hora do meu nascimento!

Por estar sempre à frente a alumiar o meu caminho da vida! Por me ter privilegiado com uma Vida digna de Paz, Amor, Carinho, repleta de Boas pessoas com um Grande coração!

Essas pessoas!... Sabem quem são!? Estão e estarão sempre no meu coração!

Obrigada Deus!

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço Àquele SER Superior!...

A todas as crianças que direta ou indiretamente passaram por mim e deixaram a sua marca, profunda e ligeira, mas essencial no que era importante! Àquelas que se destacam pelas suas qualidades e diferenças, o desejo por fazer algo especial!

Aos alunos com quem partilho o meu dia-a-dia, trabalhando na expectativa de conseguirmos um amanhã com oportunidades.

Aos professores do curso do mestrado, pelos momentos de partilha e reflexão que possibilitaram.

Ao professor Roque Antunes, pelo incentivo, encorajamento, disponibilidade e sabedoria, compreensão, persistência e paciência, demonstrados ao longo de todo o percurso de orientação deste projeto.

Ao meu marido e filhos, pelo tempo que lhes roubei, pela compreensão, ajuda e paciência demonstradas ao longo deste tempo.

Aos meus sogros e cunhada, pelo grande apoio e disponibilidade que sempre manifestaram para me ajudar e facilitar a vida!

À memória os meus pais, que já não se encontram entre nós mas que, sempre me têm acompanhado e protegido!

Às minhas Amigas com A grande, (Fátima, Sílvia e Manuela), companheiras deste caminho percorrido, que tanta paciência e dedicação têm revelado ao longo do curso; pelos momentos únicos e inesquecíveis, pelas gargalhadas, companhia, amizade, ajuda e boa disposição, tornando mais fácil o trajeto! Sem elas, jamais teria conseguido!?

A todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização deste projeto.

***“O essencial é invisível aos olhos dos outros!”***

Antoine de Saint- Exupéry

## RESUMO

Na sociedade atual observamos a integração de alunos com NEE em regime escolar normal, verificando-se a existência a nível educativo de um conjunto de limitações que o professor encontra relativamente às políticas educativas, organização da escola, organização do currículo, recursos/apoios humanos e materiais, o que poderão levar à desmotivação da sua prática educativa e /ou ao insucesso.

A inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais é uma questão debatida no verdadeiro sentido de conseguir facultar um ensino de qualidade para todos os alunos, mesmo os que apresentam características distintas.

Assim, as escolas de hoje, têm de desempenhar novos papéis voluntária ou involuntariamente, provocando tensões entre os diferentes atores do processo educativo, abrir algumas brechas para acompanhar e integrar as mudanças, daí a necessidade de se desenvolver um bom processo de articulação curricular que assente na criação de um sistema organizado de ação, gerador de um processo de influência entre elementos com base numa comunicação eficaz, uma vez que os momentos de transição entre ciclos, são vistos como problemáticos e indutores de situações de tensão e de stress que podem resultar muitas vezes na desmotivação e insucesso escolar dos alunos.

Pelo que é pertinente e de extrema importância delinear-se uma formação/projeto que responda à seguinte questão: **Que formação de professores/educadores fazer conducentes à aquisição de competências no sentido da articulação entre o ensino pré-escolar e o 1.º ciclo de alunos com NEE?**

A investigação, que agora se apresenta, teve como propósito conhecer a representação que os docentes do Agrupamento possuem sobre esta problemática, identificar práticas efetivas que suavizem a integração/inclusão dos alunos logo desde a primeira etapa de escolaridade e o ciclo de ensino seguinte, envolvendo todos os intervenientes no processo de articulação, numa atitude reflexiva e de trabalho colaborativo (entre pares), com finalidade de obter respostas proativas, passíveis de serem implementadas nas escolas do pré-escolar e do 1.º ciclo.

Os resultados obtidos, após análise de conteúdo dos dados recolhidos mediante entrevista aos educadores e professores apontam para um défice de práticas que atenuem os efeitos dessa passagem e a necessidade de os colmatar, pelo que se delineou uma formação assente numa oficina de formação, para a qual existem grandes expectativas por parte de educadores e professores deste agrupamento.

**Palavras-chave:** Articulação Curricular, Formação Contínua, Integração/Inclusão.

## ABSTRACT

In our current society we watch the integration of pupils with special needs into a normal school, and find within education, the existence of a set of limitations that teachers face in relation to educational policies, school organisation, syllabus planning, resources, human and material support, which can lead to demotivation towards education as well as lack of success.

Children with special needs' inclusion is a discussed issue that requires having to achieve a quality teaching for all pupils, even those with distinct traits.

Thus, today's schools have to perform new roles either voluntarily or unvoluntarily, and cause tension among the different agents within the educational process, open certain gaps in order to follow up and integrate changes. Therefore it is necessary to develop a good syllabus articulation process based on the creation of an active and organised system that generates an influence process among elements and it is based on an efficient communication, since the transition between schools is seen as problematic and leads to situations of tension and stress that, in turn leads to the pupils' demotivation at school and lack of success.

This way, it is crucial and extremely important to carry out a workshop or project which aims at answering the following question: **What qualifications do teachers need for the acquisitions of skills in the articulation between nursery and primary schools to work with special needs children?**

The present research work has as its main purpose to know the grouped school teachers' acknowledgement on this issue, identify efficient practices which soften the pupils' integration and inclusion, starting from their first school phase to their next school whilst involving all the individuals in the articulation process, within a reflexive attitude and collaborative work (between pairs), aiming at acquiring active answers, capable of being implemented in nursery and primary schools.

The obtained results, after having analysed the collected data content through interviews to the tutors and teachers show there to be a lack of practice necessary to reduce the effects of that transition and the need to eliminate them, and a workshop was designed, upon which there are great expectations among tutors and teachers in these grouped schools.

**Keywords:** Articulation, continued training, integration and inclusion.

## ABREVIATURAS E SIGLAS

- APA - American Psychological Association  
APPC - Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral  
Art.º - artigo  
CAF - Componente de Apoio à Família  
CCPFC - Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua  
CEB - Curso do Ensino Básico  
CEF - Cursos de Educação e Formação  
CEI - Currículo Específico Individual  
CFAE - Centro de Formação de Associações de Escolas  
CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade  
DGIDC - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular  
DL - Decreto-Lei  
EB - Ensino Básico  
Ed. - Editor  
Ed. - Edição  
Eds. - Editores  
ESEAG - Escola Superior de Educação Almeida Garrett  
GAVE - Gabinete de Avaliação Educacional  
IGEC - Inspeção Geral de Educação e Ciência  
ISET - Instituto Superior de Educação e Trabalho  
LBSE - Lei de Bases do sistema Educativo  
ME - Ministério da Educação  
NEE - Necessidades Educativas Especiais  
N.º - número  
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico  
OCEPE - Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar  
Org. - Organização  
p. - página  
pp. - páginas  
PCA - Percurso Curricular Alternativo  
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Programme for International Student Assessment)  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization)  
RJFCP - Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores



## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>PARTE I - REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA .....</b>	<b>16</b>
<b>1. DESCRIÇÃO REFLEXIVA DO PERCURSO PROFISSIONAL.....</b>	<b>17</b>
1.1. Fundamentação de uma reflexão autobiográfica .....	17
1.2. Esboço autobiográfico .....	18
1.3. O despertar da profissão .....	19
1.4. A busca da segurança.....	21
1.5. A busca da diversificação .....	22
1.6. Serenidade e distanciamento afetivo .....	25
<b>2. O PROBLEMA .....</b>	<b>27</b>
2.1. Identificação e definição do problema .....	27
2.2. Justificação do projeto.....	28
<b>3. QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>30</b>
3.1. Questão de partida.....	30
3.2. Subquestões .....	30
3.3. Objetivo geral .....	30
3.4. Objetivos específicos.....	30
<b>PARTE II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCADORES PARA A INCLUSÃO .....</b>	<b>31</b>
<b>1. A ARTICULAÇÃO CURRICULAR ENTRE A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....</b>	<b>32</b>
1.1. Aspetos conceptuais .....	32
1.2. Enquadramento legislativo .....	35
1.3. Articulação curricular/gestão flexível do currículo .....	37
1.4. Constrangimentos/estratégias de articulação curricular.....	37
<b>2. FORMAÇÃO CONTÍNUA.....</b>	<b>40</b>
2.1. Formação de professores/educadores – abordagem ao conceito .....	40
2.2. Enquadramento legislativo .....	42

2.3. Formação contínua de professores/educadores.....	43
2.3.1. Modelos de formação .....	45
2.4. Formação para a heterogeneidade.....	47
<b>3. INTEGRAÇÃO/INCLUSÃO (NEEs).....</b>	<b>49</b>
3.1. Educação especial - análise diacrónica .....	49
3.2. Da integração à inclusão .....	51
3.3. Conceito de inclusão .....	55
<b>PARTE III - PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA.....</b>	<b>61</b>
<b>1. METODOLOGIA.....</b>	<b>62</b>
1.1. Caracterização do contexto .....	63
1.2. Caracterização dos participantes .....	65
1.3. Plano de resolução.....	65
1.3.1. Áreas .....	65
1.3.2. Objetivos específicos .....	66
1.3.2. Ações a desenvolver.....	67
1.3.3. Espaços.....	69
1.3.4. Recursos materiais .....	69
1.3.5. Calendarização.....	69
1.3.6. Avaliação .....	69
<b>SÍNTESE REFLEXIVA .....</b>	<b>71</b>
<b>FONTES DE CONSULTA.....</b>	<b>75</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>75</b>
<b>ELETRÓNICAS .....</b>	<b>80</b>
<b>LEGISLATIVAS.....</b>	<b>81</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>I</b>
Apêndice I - Grelha de validação da entrevista às docentes com alunos NEE envolvidos na transição do pré-escolar para o 1.º Ciclo .....	II
Apêndice II - Grelha de análise de conteúdo das entrevistas às professoras envolvidas na transição do pré-escolar para o 1.º ciclo.....	IV

Apêndice III - Acreditação como formadora..... VIII

## ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1. Modelos de formação, segundo Formosinho (1987) .....</i>	<b>45</b>
---	-----------

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. <i>Módulo I – Conceções dos Professores sobre Inclusão.</i> .....	67
Quadro 2. <i>Módulo II – NEE e Transição do Pré-escolar para o 1.º Ciclo.</i> .....	68
Quadro 3. <i>Módulo III – Construção de Instrumentos para Crianças com NEE.</i> .....	68
Quadro 4. <i>Módulo IV – Apresentação de Estudos de Caso.</i> .....	68
Quadro 5. <i>Módulo V – Avaliação da Oficina e dos Formandos.</i> .....	69

## INTRODUÇÃO

As mudanças na sociedade implicam novos e constantes desafios para as escolas, nomeadamente no que se refere à procura de soluções para todos os alunos, em particular para os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) de carácter permanente.

Assim investigar sobre a educação pré-escolar é importante tanto para os pais e cidadãos em geral como para profissionais e investigadores. Considerada como 1.ª etapa de um processo de formação integral da criança com influências positivas no seu sucesso educativo é por demais importante perceber os meandros da articulação que existem ou devem existir entre esta e o nível subsequente numa lógica de continuidade educativa.

Logo, tendo como referência de base os princípios que fundamentam a educação inclusiva, o sistema educativo e em particular a escola, deve organizar-se de forma a proporcionar uma educação de qualidade a todos os seus alunos. Terá de alterar as suas atitudes face aos alunos que apresentam características muito específicas, adaptando metodologias, estratégias que visem a criação da igualdade de oportunidades para todos eles.

Este trabalho, desenvolvido no âmbito do Mestrado de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, é parte integrante de um projeto de Formação de Docentes para a Transição de alunos com Necessidades Educativas Especiais, entre o Pré-Escolar e o 1.º ciclo, planeado para ser implementado no Agrupamento de Escolas de Valpaços, com o objetivo de fomentar a formação dos docentes potenciadora de uma transição adequada entre o pré-escolar e o 1.º ciclo dos alunos com NEE.

Com este projeto pretendemos contribuir para um melhor conhecimento do desenvolvimento da educação pré-escolar no nosso país, num processo gradual de afirmação das suas funções e reconhecimento da sua importância no desenvolvimento e formação da criança e em especial da criança NEE.

Serra (2004) referiu que “nem sempre existe uma articulação ativa, uma vez que nem sempre parece existir um empenhamento profundo dos docentes em conhecer as potencialidades e possibilidades do trabalho em conjunto” (p. 113).

Este projeto tem como objetivo refletir sobre as práticas pedagógicas dos Professores do 1.º Ciclo e Educadores de Infância quanto à articulação entre estes dois ciclos, das crianças com NEE, bem como compreender as dificuldades, constrangimentos e incertezas colocadas pelas práticas pedagógicas dos professores e educadores do agrupamento alvo da nossa investigação e proposta de trabalho. Analisar se o facto de pertencer a uma organização cujos princípios de ação são, entre outros, promover a articulação entre ciclos, facilita o estabelecimento de relações profícuas de trabalho docente

e, ainda, compreender o processo de apropriação e execução das escolas aos normativos legais.

O aprofundamento da temática da articulação curricular entre o pré-escolar e o 1.º ciclo, poderá vir a contribuir para um melhor reconhecimento e reflexão sobre as práticas e perceber os obstáculos à implementação de atividades de carácter colaborativo entre docentes.

Subjacente ao novo modelo de gestão e administração das escolas, (D.L.115-A/98), vislumbra-se uma perspetiva integradora, como se refere no texto legal em referência às escolas do 1.º Ciclo e Jardins de Infância: “o presente diploma dá especial atenção às escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e aos Jardins de Infância, integrando-os, de pleno direito, numa organização coerente de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação, o que até agora não tem acontecido”. Este projeto permite a aproximação, o confronto de ideias, a reflexão, negociação e a criação de projetos de formação comuns.

Este relatório é composto de três partes, sendo que na primeira, se procede a uma reflexão autobiográfica relativa à descrição dos momentos e sentidos da trajetória académica e profissional da dinamizadora deste projeto, a sua ligação com a problemática investigada, emergindo daqui a identificação do problema a investigar e cuja escolha se justifica. Apresenta-se ainda nesta primeira parte as questões e objetivos que orientaram o estudo.

Numa segunda parte, faz-se a fundamentação teórica ao nível da articulação curricular, com uma abordagem ao conceito, numa lógica de explicação das suas diferentes conceções. Este estudo centra-se especificamente na articulação curricular entre o pré e o 1.º ciclo, confrontando-as de forma a encontrar eventuais pontos de (des)união. Em relação à formação contínua de professores, é referida a importância desta no desenvolvimento profissional baseado na reflexão e na colaboração, passando pela formação interpares, o questionamento das situações e a consciencialização da necessidade de aprofundamento/atualização dos conhecimentos e das práticas que se afiguram como possíveis e desejáveis e em que os professores através do trabalho conjunto, surgem como principais autores. Aborda-se ainda o conceito de integração/inclusão fazendo uma análise diacrónica e o percurso destes conceitos no sistema educativo português, bem como na Declaração de Salamanca.

Na última parte, apresenta-se a proposta de resolução do problema bem como a metodologia que a partir da caracterização do contexto e dos participantes, nos permite planificar um projeto de formação que vá ao encontro dos professores e educadores do agrupamento de escolas a que este estudo se refere. Este projeto de formação, que se

consubstancia numa ação de formação na modalidade de oficina de formação, surgiu a partir da necessidade de formação identificada e corroborada pelos docentes que trabalham com alunos com NEE (através de entrevistas realizadas), envolvidos na transição do pré-escolar ao 1.º ciclo do agrupamento de escolas, onde se pretende implementar o referido projeto. Toda a filosofia que o suporta é baseada na colaboração, na reflexão, na necessidade de agir e refletir para construir conhecimento, reformular se necessário e voltar a agir, apoiando assim o desenvolvimento profissional dos docentes para melhor corresponderem a todos os alunos, incluindo os que têm necessidades educativas especiais.

Sendo o principal enfoque da educação inclusiva a tentativa de promover a Educação para Todos, isto é, remover barreiras impostas à participação e aprendizagem, permitir abordagens diversificadas e inovadoras que possibilitam respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem de todos os alunos.

Para elaboração do trabalho foram seguidas as normas da Instituição, de acordo com o guião de trabalho final de Mestrados em Ciências da Educação, em vigor na Escola Superior de Educação Almeida Garrett (ESEAG), aprovado em Conselho Técnico-Científico de 15 de fevereiro de 2012 e as Normas APA<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup>Normas editadas pela American Psychological Association (APA).



## **PARTE I - REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA**

## **1. DESCRIÇÃO REFLEXIVA DO PERCURSO PROFISSIONAL**

### **1.1. Fundamentação de uma reflexão autobiográfica**

Quando me solicitaram a conceção de um trabalho de cariz científico em formato de "relato" autobiográfico profissional, achei sempre, que a vida nas duas últimas décadas, nada tinha de acontecimentos extraordinários ou de obstáculos passíveis de serem relatados, comentados e apresentados. Como tal, o mesmo não poderia vir a ter qualquer interesse no futuro. Questionei-me também, sobre a utilidade de abordar questões simples, já passadas, algumas delas até menos agradáveis, e que por sinal, teimam em vir instalar-se no presente! Que contributo poderão vir a dar?

Para além da subjetividade de quem escreve a sua própria autobiografia, segundo Barros (2007), o autor que narra a sua própria história vê apenas através de um ângulo, incorrendo nos riscos de que uma abordagem autobiográfica possa ter na elaboração de um trabalho científico caso a mesma não seja seguida e orientada.

A narrativa autobiográfica pode contribuir para um melhor entendimento das nossas ações. O olhar para o passado permite reconstruir o percurso natural, que nos conduziu à pessoa e ao profissional que somos.

Segundo Bragança (2009, p. 42), o trabalho com as histórias de vida enfatiza os percursos formativos, "a compreensão e a análise biográfica desse processo vital - a construção do conhecimento, engendrando transformações pessoais e coletivas nos sujeitos". Para esta, é no movimento dialético entre o passado, presente e futuro que os sujeitos se apropriam da vida como processo formativo e tomam a responsabilidade pela atribuição e sentido da trajetória pessoal/profissional. Interessa assim, perceber e explicitar como as vivências e experiências do passado têm influência nas práticas do presente e se poderão repercutir no futuro.

Essa prática narrativa autobiográfica ganha importância na formação contínua de professores uma vez que, nas palavras de Bragança (2009, p. 38), "envolvem a construção dos saberes e da própria vida".

As narrativas da vida escolar têm vindo a desempenhar um importante papel no processo de formação de professores "como algo que exige a interpretação da experiência e história de vida escolar, com o reenquadramento de suas peculiaridades, êxitos, fracassos, momentos cruciais, interesses e investimentos, que falar sobre si próprio permite" (Bueno, 2002, p. 27).

Para Schön (2000), o saber académico é um tipo de conhecimento construído por representações da realidade e, torna-se necessário que este, para solucionar o problema do

distanciamento entre teoria e prática, se embrenhe na sua realidade efetiva e faça uma introspeção da sua ação.

É nesta perspectiva que pretendo ao longo deste trabalho de projeto fazer uma reflexão sobre “a minha história de vida”, partindo do saber acumulado na experiência de forma a desenvolver uma consciência do mim, individual e coletiva.

De acordo com Furlanetto (2003, p. 14), os professores e professoras, homens e mulheres inacabados, são pessoas “multifacetadas”, com “histórias pessoais forjadas nas relações que estabelecem com o outro, acultura, a natureza e consigo mesmos”. Segundo o autor, escolhas são feitas e nisto “criam-se e recriam-se, encontrando formas de crescer e de se exercer profissionalmente”.

## 1.2. Esboço autobiográfico

*“A verdadeira viagem faz-se na memória.”* Marcel Proust

A presente reflexão procura para além de ser uma fonte de realização e satisfação pessoal para os agentes e destinatários educativos pretende tornar-se um contributo para a constituição de uma convicção construtiva e digna do esforço dos educadores.

Ela é de algum modo feita evitando o que normalmente se diz ser o ‘politicamente correto’, incentivada por uma nova linguagem que já inclui sem grandes receios os termos solidariedade, compromisso, responsabilidade e até dever. Sobretudo, ela é ditada pela profunda consciência da necessidade de propor um sentido válido à pedagogia, e à própria vida que a suporta e a supõe.

Ao longo de vinte e cinco anos de serviço docente, muitos foram os caminhos, as encruzilhadas, as pessoas e principalmente as crianças que passaram por mim, que me influenciaram, moldaram e que, de certeza me ajudaram a construir a minha identidade pessoal e profissional. Fizeram e fazem parte do meu eu, do meu ser/estar, da minha existência do meu ciclo de vida. Tomando como referências as contribuições de Huberman (1995), neste sentido esboço este ciclo de vida desde as influências do meio familiar e social, vivido no dia-a-dia, até ao momento atual do meu percurso profissional. Erik Erikson (1998) considera que o ser humano se constrói à medida que este progride através dos estádios psicossociais que constituem o ciclo da vida. A cada etapa, o indivíduo cresce a partir das exigências internas do seu ego, mas também das exigências do meio em que vive, sendo portanto essencial a análise da cultura e da sociedade em que está inserido. O indivíduo tem então, que enfrentar e resolver estas crises; é esta capacidade que lhe permite evoluir.

### 1.3. O despertar da profissão

A opção da carreira pode estar associada ao problema da «*vocação*» *pelo que uns* enveredaram pela carreira docente por «*gosto*» e satisfação do seu *ego*, e outros, face ao mercado de trabalho, veem-se forçados a aceitar a oportunidade que se lhes depara.

De forma mais estruturante, Goodson (1992), sustenta que as mudanças ou transformações nos contextos político social e económico, que envolvem o trabalho docente, constituem potenciais fatores determinantes da escolha ou recusa da profissão docente, ora gerando atração (necessidade de recrutamento), ora provocando a fuga (perda de prestígio dos professores) ou mesmo determinando o fenómeno de uma escolha por recurso. Silva (1994, pp.15-16) lembrar-nos que as duas grandes linhas de força das razões/motivações para a escolha da profissão docente são representadas pelas “experiências vivenciadas (contexto psicológico)” e pela “influência que o ambiente sociocultural exerce sobre o indivíduo (contexto ecológico)”.

Por outras palavras, e em modo de sistematização, poder-se-iam agrupar as motivações que levam os indivíduos a escolher determinada profissão em duas ordens: motivações extrínsecas, como as de natureza socioeconómica (mobilidade social, prestígio, salário, regalias ou oportunidades económicas) e as condições de trabalho (proximidade da área da residência, tipo de horários, férias) e motivações intrínsecas, que trazem satisfação ao ego, como o ideal de serviço, a vocação, a autorrealização.

Desde tenra idade, sensivelmente entre os doze e treze anos, descobri a minha vocação e o que futuramente gostaria de fazer.

No entanto, a carreira docente não é linear nem se pode basear apenas, nas vocações individuais, pois o *ser professor* constrói - se e deve ser encarado numa perspetiva científica e na metodologia do “aprender a aprender (Demo, 2000).

Eram tardes de verão, enquanto eu passeava e levava um pequeno grupo de crianças (com idades compreendidas entre dois e cinco anos), ao parque da minha aldeia, que me apercebi de algo que realmente gostaria de fazer e que achei ser bem-sucedida!

As crianças eram felizes e brincavam alegremente. Todas os finais de tarde esperavam à porta, que eu descesse a rua e as levasse de mãozinha dada como que formando um “comboio”. Senti-me importante, responsável e satisfeita comigo mesma por ser útil e simultaneamente sentir que aquelas crianças gostavam e esperavam por mim.

Só de observar aqueles lindos olhinhos e aqueles sorrisos, tive a certeza do que queria ser, mesmo, “Educadora de Infância”.

Os anos foram passando e após concluir o 12.º ano, os meus pais aconselharam-me a escolher um curso tal como, enfermagem, análises clínicas, raios X, ou professora

primária (como se dizia). Retorqui sempre, dizendo que não queria seguir um curso de “análises clínicas” nem outros da área, mas que iria fazer os exames para educadora de infância e professora primária. O que foi certo é que fiquei aprovada para professora e para educadora. É claro que eu optei por educadora embora com pouco agrado dos meus pais pois achavam que este não era ainda, um curso com um digno reconhecimento profissional, muito recente, ao contrário do que acontecia com um professor do primeiro ciclo.

Os anos do curso, bacharelato, decorreram com normalidade e sempre com muito entusiasmo pela minha parte excepto no meu estágio integrado realizado no final do 2.º ano no APPC de Bragança (Associação de Pessoas com Paralisia Cerebral) - estágio de observação inicial com desenvolvimento de uma atividade no final do mesmo; a supervisão seria encarada segundo (Alarcão & Tavares, 1987, p. 18) como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. A supervisão era entendida com carácter avaliativo não havendo lugar para o trabalho acompanhado /partilhado/colaborativo.

Numa primeira fase, senti-me muito desconfortável, incapaz de lidar com crianças/pessoas com deficiência, não sabendo como realizar uma atividade e obter sucesso/interesse. Aos poucos, foram estas (crianças portadoras de deficiência) que me receberam de forma muito amigável e afável, guiando-me e encaminhando-me para as suas áreas de interesse, gostos e necessidades, de uma forma tão simples quanto estas, bastava saber observá-las e tentar entendê-las, compreendê-las e depois dar-lhes algum *feedback*; o resto viria naturalmente e com ele, as aprendizagens. Desta forma, segundo (Demo, 1990), senti-me como um agente transformador do sujeito crítico e consciente, capaz de contribuir, raciocinar e posicionar-me diante das informações que chegavam até mim. Constatei que, o que aparentemente parecia tão difícil, estava ali tão perto, ao alcance do estender de um braço e de uma mão.

O calor humano sentido naquela escola era enorme, vindo de toda as partes, funcionários, professores, monitores, artesãos, alunos/crianças e até dos animais existentes! O que foi certo é que no final de quinze, vinte dias, as emoções transbordaram e eu também me emocionei – posso dizer que deixaram uma pequena /grande marca em mim, o que fez toda a diferença.

O primeiro contacto com a realidade foi premiado pela, surpresa, expectativa, alegria, e medo, ao verificar que a aventura no concurso para as ilhas dos Açores, tinha dado os seus frutos... e o resultado seria embarcar sozinha para uma ilha no meio do oceano Atlântico!... Seria um desafio!... Mas, a certeza e a vontade de desempenhar a

minha profissão eram tão grandes que nem a distância, nem os hábitos e costumes nem os regionalismos e a pronúncia existente em São Miguel me demoveram.

Tal como foi já dito por Huberman (1995), o desenvolvimento profissional como todos os processos de «*crecimiento*», faz-se de forma não linear, em que os momentos de crise surgem como «*necessários*», antecedendo e preparando os momentos de progresso. Foi um período de “descobertas”, onde me deparei com a complexidade da situação profissional; por vezes senti-me um pouco apreensiva e insegura comigo mesma, por me encontrar isolada numa ilha e aldeia distante, quase só, também com a própria língua (muito difícil de entender), por outro lado, sentia o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar em situação de responsabilidade e o contentamento ao sentir e observar os olhos frágeis e inocentes das crianças que me rodeavam...

Estes primeiros anos da profissão *foram marcados pela individualidade*, pelas relações sociais que estabeleci no local de trabalho; o meu caminho profissional, não dependeu apenas do meu interesse e motivação mas também do contexto socioeconómicos onde estava inserida e das políticas educativas de então (menor autonomia e maior autoridade do professor). Construí a minha ação fazendo-a de forma deontológica, ética e reflexiva corroborando a ideia de (Zabalza,1994, p. 31) “profissional é aquele que sabe o que faz e por que o faz e, além disso, está empenhado em fazê-lo da melhor maneira possível”.

Preocupe-me em criar uma identidade pautada na credibilidade da minha forma de agir perante o trabalho que tinha de desenvolver. Adorei a experiência e aprendi muito!

Foi sem dúvida um dos maiores desafios da minha vida!

Iniciava-se então a construção da minha identidade profissional, a qual se gerou numa aprendizagem constante ao longo da minha docência, e no aprofundar e procura de saberes específicos e pedagógicos.

#### **1.4. A busca da segurança**

A fase da estabilização, surgiu logo ao fim do primeiro ano ao ficar integrada no QZP de São Miguel-Açores; senti-me elemento integrante de um corpo profissional, senti-me competente, confiante e “confortável”, pois estava mais centrada nos objetivos ludo-pedagógicos, com maior autoridade revelando uma maior consolidação pedagógica. As pessoas passam a ser professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros (Huberman,1989; Guskey & Huberman, 1995). Neste clima de segurança fui transferida para o Continente, para o QZP de Vila Real no final do segundo ano. Nesta fase, o meu estilo de ensino foi-se construindo, lecionei ano após ano no ensino regular empenhando-me e dedicando-me sempre com grande esforço e orgulho, pronta a dar o meu melhor à escola e

às crianças, numa cumplicidade tal, ao ponto de, a quando o meu casamento, as crianças, entusiasmadas com a “História da Carochinha” e o casamento da carochinha, o transpuseram para a dimensão real e se consideraram convidadas, sendo real também, que a pegar no meu véu, foram todas até à igreja e ao banquete! Os estudos de Fuller (1969, citado em Arends, 1995) e de Burden (1971, citado em Huberman, 1989) evocam que existe no professor um sentimento de confiança, conforto e descentração, mas surgem outras preocupações que incidem em realidades dentro da sala de aula, tais como a falta de material pedagógico, excesso de alunos e a utilização de estratégias de ensino pode ser condicionada. Nesta fase, procurei inovar tentando descobrir novas práticas de ensino de modo a promover o sucesso educativo das crianças desenvolvendo-as segundo as normas/critérios e orientações gerais para o pré-escolar.

Abraham (1984, citado em Vieira & Relvas, 2003, p. 47) através dos seus estudos: “estabelece uma evolução na docência: o jovem docente (com 6 a 10 anos de serviço) perceciona os primeiros anos da sua carreira como “o melhor momento”, um período em que se lançou num rodopio de aventuras com os seus alunos, onde o entusiasmo, a estimulação, a emoção e a energia correspondem às mesmas características dos alunos”.

Participei e fui coordenadora em projetos desenvolvidos nas reuniões de núcleo, trabalhos institucionais (comissão de elaboração do Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades) e outros ao nível do pré-escolar (exposições de carnaval, natal, desfiles, celebração de dias festivos – Pai, Mãe, S. Martinho, escola interativa/aberta, com a comunidade e autarquia). O convívio com os alunos, pais e comunidade, o reconhecimento deles pelo trabalho, os gestos e as atitudes positivas foram, para mim uma verdadeira satisfação, que me deram a sensação de dever cumprido e preenchimento o meu Eu e de todo o meu profissionalismo.

### **1.5. A busca da diversificação**

O investigador Huberman (1989), através de estudos empíricos, verificou que a estabilização conduz a uma fase de experimentação e diversificação, podendo registar-se duas tendências nos professores, entre o 7.º e o 25.º anos de carreira.

Uns estabelecem a consolidação pedagógica (Feiman-Nemser, 1985; Cooper, 1982 citado em Huberman, 1989), numa tentativa de vincar a sua prestação e o seu impacto no seio da turma, lançando-se numa série de experiências pessoais que passam pela diversificação do material, dos modos de avaliação ou das sequências do programa. Outros, ao tomarem consciência dos factores institucionais que contrariam o desejo da prestação em situação de aula, procuram lançar um ataque ao que consideram ser aberrações do sistema.

Nesta fase no meu ciclo de vida pessoal e profissional surgiram aqui uma série de experiências tais como, frequentei o 1.º e 2.º anos do curso de Organização e Gestão Escolar - ISET - Porto, em protocolo com um sindicato dos professores, do qual era associada. No decorrer destes, nasceu um primeiro filho, prioridade esta que contribuiu um pouco para o abandono do mesmo.

Entretanto, surgiu a hipótese de frequentar um CESE/DESE em Educação Especial (trazendo-me à memória as crianças do estágio na APPC). Achei que era o que me faltava para complementar a minha prática pedagógica de uma forma mais científica, qualificada e mais abrangente. Poderia finalmente aprender/compreender mais aprofundadamente algo sobre as crianças com Necessidades Educativas Especiais que um dia se cruzaram comigo, me ensinaram e até elogiaram. É interessante notar a posição de Fontana (2000) ao dizer que, um professor nunca está pronto no momento em que começa a exercer sua função. Este autor vai um pouco mais além ao suscitar: “pensando bem, não está pronta nunca, por mais estáveis, duráveis e semelhantes que pareçam ser nossas características como profissionais. Na nossa mesmice, pequenas novidades vêm à luz, produtos de sobressaltos e de acasos imponderáveis” (p. 109).

Durante o curso, fui logo convidada a integrar a Equipa de Apoios Educativos do Ensino Especial em Valpaços. Lecionei dez a onze anos consecutivos a trabalhar de forma integrada nas classes regulares com crianças com deficiências comprovadas na educação pré-escolar.

Ao longo destes anos fiz inúmeras formações, na área da criança em fase de pré-escolar, e na área da deficiência mental, mental/motora, necessidades educativas especiais, dificuldades de aprendizagens, problemas de comportamento bem como outras formações, workshops, colóquios, seminários e pequenos cursos de formação.

A salientar entre muitas, um "Seminário sobre Reabilitação da Criança Surda", "Modelos de Aprendizagem e Modificação do Comportamento", "A Escola e o Meio: Novas Práticas Educativas/Currículos Alternativos", "Práticas diferenciadas em sala de aula para alunos com NEE", "NEE- Crianças diferentes: Uma Errónea (di) Visão do Mundo da Educação", "Perturbações do espectro do autismo", formações estas que foram enriquecendo o meu percurso profissional.

Sacristán (1990, p. 96) considera que a formação de educadores é “uma das pedras angulares imprescindíveis a qualquer intento de renovação do sistema educativo”.

Para além destas formações, trabalhei em intercâmbio e estreita relação com pais, autarquia, órgãos do agrupamento, assistência social, médicos, enfermeiros, técnicos de psicologia, terapias, professores e auxiliares ou assistentes e claro com as crianças porque



todo o professor como agente social que é, deverá trabalhar em equipa, conciliando o trabalho prático e a teoria.

Assim, por exemplo para (Castle, 1997), o êxito de um projeto colaborativo não requer que todos os intervenientes participem de modo semelhante nas diversas atividades, ou que todos obtenham, com o projeto, benefícios equivalentes. Para esta autora, a chave da colaboração está, antes, na natureza da interação entre os participantes, nos modos pelos quais respondem ao “amplo objetivo comum” (p. 67), como “respondem uns aos outros, aprendem uns com os outros, e negociam a sua relação” (p. 60). Deste modo, mais do que quaisquer outros aspetos, são valorizados, sobretudo, as questões de relacionamento entre os membros da equipa.

Ao nível da prática pedagógica, construí e diversifiquei materiais didáticos e pedagógicos, os modos de avaliação, a forma de lidar com os alunos; apoiei colegas de trabalho na elaboração de Programas educativos e na busca de estratégias e soluções nas dificuldades de aprendizagem.

Nos anos letivos de 2007 a 2011, por opção, lecionei em turmas do regular embora com crianças com NEEs integradas. A entrega foi a mesma, a calma, a serenidade, a atenção e o cuidado redobram, pois tive que desenvolver um trabalho baseado numa prática pedagógica diferenciada, com adequações curriculares, adequações nos processos de avaliação para além do apoio pedagógico mais personalizado, fazendo sempre que a inclusão fosse uma realidade no meu grupo/turma.

Segundo Silva (2009), a integração das crianças nas escolas regulares pressupõe um atendimento educativo diferenciado e individualizado, adaptando os métodos de ensino, meios pedagógicos, currículos, recursos humanos, materiais e espaços educativos, no sentido de ajudar as crianças atingirem metas semelhantes.

Nos anos letivos de 2012 a 2014, a convite do diretor do Agrupamento de Escolas de Valpaços, regressei ao grupo da educação especial a lecionar numa realidade diferente da que estava habituada. Exerci funções nas salas de apoio a alunos com adequações curriculares e currículos específicos individuais numa escola de 2.º, 3.º ciclos e secundário com jovens adolescentes com problemáticas muito diversas nas áreas do autismo, trissomias 21, síndromes de asperger, perturbações emocional e personalidade, cognitivo, paralisias cerebrais e atrasos globais de desenvolvimento, para além de défices de ligeiros e moderados de desenvolvimento, exigindo dos docentes trabalhos e estratégias muito diversificadas e individualizadas.

O confronto com novos alunos foi uma experiência inicialmente difícil, uma vez nestas turmas, de acordo com a Declaração de Salamanca (1994, citado em Sanches & Teodoro, 2006, p. 69): o currículo deve ser acessível a todos os alunos e basear-se em

modelos de aprendizagem, eles próprios, inclusivos e deve acomodar-se a uma diversidade estilos de aprendizagem. (...) Deve organizar-se de forma flexível, respondendo à diversidade das necessidades individuais dos alunos (linguísticas, étnicas, religiosas ou outras) e não ser rigidamente prescrito a nível nacional ou central. Um currículo inclusivo coloca maiores desafios e exigências aos professores que devem ser apoiados nos seus esforços de planificação, organização e implementação dos contextos de aprendizagem que melhor asseguram a participação e sucesso dos alunos (UNESCO, 2001, citado por Bénard da Costa, 2006, p. 14).

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem conhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.

### **1.6. Serenidade e distanciamento afetivo**

Esta etapa, para Huberman (1995), manifesta-se por volta dos 45 e os 55 anos na sequência da fase de questionamento surge um período caracterizado por uma descida do nível de ambição pessoal, do nível de investimento e um aumento da sensação de confiança e serenidade em situação de sala de aula e um distanciamento afetivo nas relações com os alunos. Os professores apresentam-se mais calmos, mais seguros, menor excitação, menos desassossego, a preocupação em controlar os outros e conduzir a si próprio. Os autores Huberman e Schapira (1979, citados em Huberman, 1995) acrescentam que o distanciamento afetivo é gerado pelos alunos, os quais tratam os professores jovens como irmãos ou irmãs mais velhos (as) e aos professores com idade dos seus pais recusam tratá-los da mesma forma. É neste contexto, que Peterson (1964) considera passar-se da fase de serenidade para a fase de conservantismo. Os estudos de Huberman (1995), contrariando os dados evidenciados por outros estudos, aludem que os professores podem chegar a esta fase por diversas vias. Alguns professores chegavam a esta fase vindos diretamente de uma “crise de pôr-se em questão”, que não foi ultrapassada, outros na sequência de reformas mal sucedidas ou com as quais não concordavam, e outros ainda de uma fase de “serenidade”. Esta etapa surge numa fase avançada da carreira, manifestando o professor uma forte desconfiança em relação a qualquer tentativa de reforma ou inovação, tendendo a considerar que as mudanças no ensino raramente conduzem a algo positivo. Neste

seguimento nas nossas escolas vive-se um clima de tensão nervosa entre os professores e toda a comunidade escolar que de uma forma ou de outra se reflete no próprio ambiente escolar. Com intuito de lutar contra este conservantismo e desinvestimento da carreira optei por me atualizar e formar em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores de modo a dar um contributo profissional mais ativo como um agente de mudança. Os pressupostos estudados ao longo desta formação, vão de encontro ao que deve ser a verdadeira supervisão: “um processo de dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo as dos novos agentes” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 154).

Atualmente o conceito e os contextos da supervisão são encarados em duas perspetivas de formação: racionalidade técnica e racionalidade prática. Na epistemologia da prática tem importância o papel da investigação-ação na formação do profissional assumindo um papel crucial os Modelos de Supervisão e sua relação com perspetivas de formação. O modelo artesanal. A perspetiva psicopedagógica (Stones). O modelo clínico (Cogan, 1993; Goldhammer, 1973). O paradigma reflexivo (Schön, 1990; Zeichner, 1993). Supervisão numa perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem (Alarcão & Tavares, 2003). A Supervisão numa perspetiva ecológica (Alarcão & Sá-Chaves, 1999).

Contudo, atualmente os docentes ainda sentem que a supervisão é a ação e o efeito de supervisionar, isto é, fazer a inspeção de um trabalho ou de uma tarefa realizado/a por outra pessoa. Quem supervisiona encontra-se numa posição de superioridade hierárquica. Tomando por base o contexto *schöniano*, a prática metodológica da formação e da supervisão assenta na reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação bem como em reflexões em grupo. Encontramo-nos numa fase de mudança e inovação num país que está atravessar uma crise política, social, económica geradora de muita instabilidade pelo que sinto que necessito aprender mais saber mais, para poder agir e tornar-me um agente construtor de mudança porque acredito que a escola de hoje poderá vir a ser uma escola melhor e diferente para todos, é preciso repensá-la e ajudá-la a crescer, dizer e fazer acreditar aos professores que é bom ser-se professor.

Por tudo isto, um profissional de ensino deve preocupar-se em se desenvolver profissional procurando ser “um professor investigativo, reflexivo, colaborador, aberto à inovação e participante ativo e crítico em diferentes contextos educativos” (Alonso & Silva, 2005, p. 53).

Como refere Fonseca (1998), o desenvolvimento é a condição da aprendizagem (aprender é desenvolver). É preciso consciencializar toda a comunidade escolar da

importância atribuída à *autoformação*, sobretudo à «*aprendizagem com os colegas*», e participação em «*ações de formação contínua*».

## **2. O PROBLEMA**

### **2.1. Identificação e definição do problema**

Depois de terminar a reflexão autobiográfica, eis que nos confrontamos finalmente com o cerne da questão que nos preocupa e motivou a realização deste projeto - Formação de Professores para a Articulação entre o Ensino Pré-escolar e o 1.º ciclo de Alunos com NEE.

A transição do ensino pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico tem sido motivo de grandes anseios expectativas e preocupações. Estes sentimentos acentuam-se ainda mais ao tratar-se de crianças com NEEs. Como tal, torna-se urgente/imprescindível que todos os profissionais de educação envolvidos neste processo estejam recetivos ao diálogo entre si e envolvam as famílias para que este momento seja visto de forma segura, natural e confiante. Azevedo (2007, p. 87) afirma que a educação de infância é decisiva para o desenvolvimento de cada pessoa e para o prosseguimento eficaz de uma política de igualdade de oportunidades.

Ainda recentemente, os Jardins de Infância (região de Trás-os-Montes) se encontravam dispersos/isolados dando resposta a uma, duas ou três crianças apenas; para além de fatores socioeconómicos, desertificação, baixo índice de natalidade, um dos fatores que contribuiu para tal, foi a reorganização da rede escolar no primeiro ciclo o que acentuou ainda mais a escassa articulação existente pois um grande número de alunos do pré-escolar não conhece a escola que irá frequentar e nunca contactou com o professor ou professora do 1.º ciclo. Para algumas, resumem-se a breves contactos informais na rua com os professores da aldeia ou apenas no ato da matrícula.

Muito recentemente, neste agrupamento de Valpaços, conforme o despacho n.º 44/2010 “estabelece orientações para o reordenamento da rede escolar com vista a garantir três objetivos: Adaptá-la ao objetivo de uma escolaridade de 12 anos para todos os alunos; Adequar as dimensões e as condições da escola à promoção do sucesso escolar - combater o abandono escolar; promover a racionalização dos agrupamentos da escola de modo a favorecer o desenvolvimento de um projeto educativo comum, articulando níveis e ciclos de ensino distintos”, foi garantido que as crianças ao serem transportadas e inseridas em turmas mais numerosas e de contacto fácil com outras de 1.º ciclo, desenvolvessem outros tipos de interações/socializações, tenham igualdade de oportunidades e acesso a espaços

educativos de qualidade promotores de sucesso. No entanto, a transição no que concerne às crianças com NEEs, ainda carece de muita formação específica por parte dos titulares de grupo/ turma. Assim, a formação contínua de educadores e professores é um instrumento importante na mudança de práticas bem como de transição e continuidade nos dois níveis educativos fazendo com que o desenvolvimento da criança se desenrole de forma global e contínua. Com a execução deste projeto pretende-se desenvolver uma formação de professores para alunos com Necessidades Educativas Especiais fomentando uma melhor articulação entre estes níveis de ensino identificando constrangimentos, estratégias e mecanismos facilitadores, promovendo práticas pedagógicas eficientes a serem implementados em contexto sala de aula de forma a favorecer ao máximo todo o processo de ensino-aprendizagem.

## **2.2. Justificação do projeto**

A Educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de ensino-aprendizagem da criança. A sua principal finalidade é construir nas crianças a estrutura de suporte para as aprendizagens futuras, sendo complementar da ação educativa da família.

Conforme o programa de XVIII governo constitucional define, como um dos principais objetivos concretizar a universalização da frequência da educação básica e secundária de modo a que todos os alunos frequentem estabelecimentos de educação ou de formação pelo menos entre os 5 e os 18 anos de idade. Pelo que nos últimos anos em Portugal se tem assistido a uma maior preocupação com o ensino básico e a um investimento na rede do ensino pré-escolar. A maioria das responsabilidades é atribuída à lenta evolução das políticas sociais educativas definidas para a infância para a problemática da transição da educação pré-escolar (Reis-Jorge, 2007, p. 11).

Para Bronfenbrenner (1989), os processos adaptativos da criança, tanto ao Jardim de Infância, como à escola do 1.º CEB são paradigmáticos da competência para se movimentarem bem numa diversidade de contextos ecológicos.

Nenhuma situação vivida pela criança se opera de modo independente de outra o que está bem patente nesta abordagem ecológica. Existem profundas ligações entre Jardim de Infância e família ou entre o 1.º ciclo e o Jardim de Infância. Contudo não devemos descurar outras influências externas que também afectam o desenvolvimento dos contextos, como por exemplo: situações familiares, emprego dos progenitores, políticas educativas.

Conforme as orientações curriculares para a educação pré-escolar, o educador deve proporcionar condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os

colegas do 1.º ciclo, facilitar a transição para escolaridade obrigatória. Em contrapartida, segundo o decreto-lei nº 241/ 2001) o professor do 1.º ciclo deve promover a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º ciclo com as da educação pré-escolar.

É de referir que nos tempos que correm a separação entre o 1.º ciclo e a educação pré-escolar tem diminuído essencialmente devido a iniciativas com a produção de recomendações, a publicação de legislação de enquadramento legal, a publicação de estudos e formação de docentes com a promoção de encontros e de debates sobre problemas em questão.

Assim a continuidade entre ciclos é entendida como uma forma de conseguir proporcionar uma ampla capacidade de agarrar naquilo que é novo e de garantir o progresso (Vasconcelos, 2008, p. 85).

É de referir também a importância dos professores no que toca às crianças com necessidades educativas especiais, quer sejam docentes de educação especial, ou docentes de ensino regular, “inclusão significa humanizar caminhos” (Werneck, 1997, citado em Sampaio & Sampaio, 2009, p. 31).

Assim, torna-se necessário preparar os profissionais, que por vezes são resistentes à mudança e às inovações educacionais ou que esperam obter respostas imediatas para os problemas.

É preciso combater as “receitas prévias” e levar o professor a refletir e construir/ procurar conhecimentos. O projeto de formação que se pretende desenvolver propõe estimular estes professores a estabelecerem interações recíprocas em estreita colaboração entre si. Propõe-se assim, a adoção de um modelo de formação, que permita superar as dificuldades que os professores do agrupamento enfrentam perante a diversidade de necessidades educativas de todos os seus alunos, incluindo aqueles que têm NEE. Porque para a qualificação dos cidadãos (alunos) terá de existir um corpo docente qualificado logo os resultados da aprendizagem e o sucesso do ensino têm de estar articulados com a qualidade da qualificação dos educadores.

Gabriela Portugal (2008, p. 23) afirma que “se conseguirmos que as nossas crianças entrem no mundo escolar subsequente com uma auto - estima positiva, com seu ímpeto exploratório intacto, socialmente competentes, com uma visão alargada e compreensiva da realidade circundante, protagonistas de uma comunicação clara e atenta, autónomos e capazes de iniciativas, criativos, genuínos na sua atitude básica de ligação ao mundo, seguramente poderemos afirmar que estamos em presença do cidadão emancipado, nossa finalidade educativa”.

### **3. QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO**

#### **3.1. Questão de partida**

Que formação de professores/educadores fazer conducentes à aquisição de competências no sentido da articulação entre o ensino pré-escolar e o 1.º ciclo de alunos com NEE?

#### **3.2. Subquestões**

S<sub>1</sub> - Que tipos de NEE existem nos alunos que frequentam o ensino pré-escolar e o 1.º ciclo do Agrupamento de Valpaços?

S<sub>2</sub> - Quais as dificuldades manifestadas pelos professores/educadores na articulação entre o ensino pré-escolar e o 1.º ciclo com alunos com NEE?

S<sub>3</sub> - Que competências revelam os professores/educadores que lecionam no ensino pré-escolar e no 1.º ciclo com crianças com NEE?

S<sub>4</sub> - Que formação fornecer aos professores/educadores para melhorar/otimizar a articulação de alunos com NEE do pré-escolar e do 1.º ciclo?

#### **3.3. Objetivo geral**

Promover a formação dos professores/educadores conducentes à aquisição de competências no sentido da articulação entre o ensino pré-escolar e o 1.º ciclo de alunos com NEE.

#### **3.4. Objetivos específicos**

O<sub>1</sub> - Identificar o tipo de NEE existentes nos alunos que frequentam o ensino pré-escolar e o 1.º ciclo do Agrupamento de Valpaços.

O<sub>2</sub> - Identificar as dificuldades manifestadas pelos docentes na articulação entre o ensino pré-escolar e o 1.º ciclo com alunos com NEE.

O<sub>3</sub> - Averiguar as competências reveladas pelos professores/educadores que lecionam no ensino pré-escolar e no 1.º ciclo com crianças com NEE.

O<sub>4</sub> - Conceber um plano de formação contínua de forma a melhorar/otimizar a articulação de alunos com NEE do pré-escolar e do 1.º ciclo.

## **PARTE II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCADORES PARA A INCLUSÃO**



# 1. A ARTICULAÇÃO CURRICULAR ENTRE A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

## 1.1. Aspetos conceptuais

A educação de infância é considerada desde 1973 (com a reforma de Veiga Simão), como um nível do sistema educativo, muito embora envolva numa certa ambiguidade quanto à definição do seu papel. A publicação da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, veio clarificar dúvidas atribuindo-lhe funções de carácter pedagógico a par com uma componente social indispensável, como refere Formosinho (1997).

A Educação Pré-Escolar deverá encarar a criança como sujeito do processo educativo e permitir que “construa o seu próprio conhecimento de uma forma lúdica, de acordo com o seu desenvolvimento, recorrendo-se a estratégias e materiais seus familiares, a situações concretas e palpáveis do dia-a-dia” (Bravo, 2010, p. 36). A ideia de currículo para a Educação Pré-Escolar é a de uma linha circular abrangente e lata, por se caracterizar como uma etapa onde se desenvolvem atitudes positivas em que a criança aprende a aprender (ME, 1997).

Ao considerar a Educação Pré-Escolar como a primeira etapa da educação básica, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei 5/97, de 10 de fevereiro) consagrou os objetivos pedagógicos que esta etapa deve desenvolver nas crianças. Deste modo, cabe à Educação Pré-Escolar o desenvolvimento pessoal e social da criança numa perspectiva de educação para a cidadania, formando cidadãos conscientes e solidários e criando oportunidades que permitem a sua inclusão na sociedade. Numa perspectiva de educação ao longo da vida, em que os sujeitos se encontram em constante evolução. Cruz (2008, p. 74) define continuidade educativa “como um processo global de formação do indivíduo que se desenvolve em etapas harmoniosamente conectadas, em que umas condicionam as outras, por recurso a estratégias de complementaridade de recursos físicos e humanos”.

A continuidade educativa diz assim respeito à forma como estão organizados os saberes de forma sequenciada ao longo dos vários níveis educativos, pois cada ciclo deverá ter em conta as aprendizagens realizadas, tendo em conta o desenvolvimento das crianças e as suas capacidades de aprendizagem em cada nível, pois cada criança tem o seu próprio ritmo de aprendizagem.

Assim, a preocupação com a articulação remonta aos anos 70 na publicação do Decreto-Lei n.º 542/79 (Estatutos dos Jardins de Infância), pois refere-se no preâmbulo, alínea d), a criação de “mecanismos que garantam a articulação sequencial com o ensino primário.”

Segundo Zabalza (2004, citado por Cruz, 2008, p. 74), “a ideia de continuidade está subjacente à de união, coerência e complementaridade”, pretendendo-se, deste modo, que haja uma ligação entre os diferentes ciclos e que se complementem um ao outro, pois neste processo pretende-se que cada novo ciclo tenha em conta as aquisições das crianças, uma vez que “continuidade não implica repetição, implica introdução ao que é novo, a novas tarefas, apoiadas em significados construídos e experienciados” (Woodhead, 1981, citado por Marchão, 2002, p. 34).

No final dos anos 80 é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86) posteriormente alterada, passando a ser apresentada como (Lei 49/2005 que, no artigo 8.º, ponto 2), acentua a importância da articulação entre ciclos e prevê que se deve obedecer “a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada nível a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico”; no entanto, esta preocupação com a articulação não se situava ao nível da Educação Pré-Escolar, pelo menos ao nível da sua referência explícita. Motivo pelo qual procuramos entender, como é que o pré-escolar e o primeiro ciclo se poderão desenvolver, colaborativamente, em estabelecimentos de ensino onde coabitam diariamente, contrariando a descontinuidade educativa, amplamente estudada, que ainda hoje se continua a verificar.

Tendo por base um estudo realizado por Lima (2001), relativamente à articulação curricular efetiva, a autora Serra (2004) considerou que a mesma se poderia dividir em três níveis que caracterizam o investimento de professores e educadores na articulação curricular, nomeadamente a articulação curricular ativa, a articulação curricular reservada e a articulação curricular passiva.

Iremos, de seguida, tentar perceber o que ocorre em cada um dos diferentes níveis. Segundo Cruz (2008), estamos perante articulação curricular ativa, quando “entre Educadores e Professores do 1.º Ciclo existe uma continuação efetiva, deliberada e voluntária, que lhes confere um conhecimento efetivo das práticas, condição esta que lhes permite tirar partido das diferenças entre ciclos e construir sobre elas, de uma forma criativa atividades enriquecedoras para ambos os ciclos” (p. 103); articulação curricular reservada, quando “a sua participação normalmente é impulsionada por fatores mais fortes como sejam a sujeição a uma avaliação externa, nomeadamente por parte dos pais” (p. 103); articulação curricular passiva, quando “a atitude demonstra uma falta de vontade expressa em colaborar com os outros graus de ensino, uma resistência ao diálogo e à troca de impressões, que se encaixa normalmente no paradigma de professor individualista que confina a sua atividade à sua sala de aula, e a existirem momentos de contacto, estes acontecem por condições de proximidade geográfica e partilha de espaços” (p. 103).

No entanto, pode também acontecer não existir articulação e, neste caso, surge uma nova categoria – a não articulação. Estamos perante a ausência de articulação quando a comunidade (docentes e crianças) de diferentes níveis educativos não estabelecem qualquer tipo de contacto. Os docentes conhecem apenas o currículo do nível onde exercem funções, não demonstrando interesse ou preocupação em conhecer o dos níveis antecedentes ou subsequentes.

Vasconcelos (2009) considerou que em Portugal, para que a articulação aconteça, salvo exceções, ainda existem alguns problemas a colmatar, entre eles o isolamento dos educadores, que não favorece o trabalho em grupo, a nova gestão dos agrupamentos de escolas, que está a causar, de algum modo, uma colonização da educação pré-escolar e do primeiro ciclo e a falta de supervisão pedagógica que pudesse regular a qualidade dos estabelecimentos.

Durante anos o individualismo, conservadorismo e ainda isolamento, que caracterizaram a cultura docente influenciou a perceção do processo ensino aprendizagem. Hargreaves (1998) diz-nos que, a cultura transmite aos seus novos membros inexperientes as soluções historicamente geradas e coletivamente partilhadas de uma comunidade. Tendo presente esta reflexão, interrogamo-nos: terá o recente modelo de gestão e organização escolar criado estruturas de articulação, condições de cooperação e partilha de bens e ideias capazes de alterar mentalidades e promover novos comportamentos propícios ao desenvolvimento de uma articulação efetiva? Só poderá existir transição e transversalidade curricular se tivermos como pano de fundo o conceito de continuidade.

Contudo e apesar de estar reconhecida que a necessidade de implementar a articulação entre Pré-Escolar e o 1.º Ciclo, difícil é definir os objetivos e os modos de articulação. A uns parece que o Educador não deve planear o seu trabalho no jardim de infância sem interrogar o Professor, para outros é claro que lhe bastará fazer o que deve para que a escola receba o que precisa. (Zabalza, 2004) diz-nos que a esta continuidade assiste uma estrutura de coordenação dos vários níveis de ensino que promove o trabalho conjunto entre os docentes e a criação de planos de ação que minimizem situações de *stress* e angústia quer nas crianças, quer nas famílias, em processos de transição entre níveis de ensino. Formosinho (1997, p. 25), ao analisar o que aproxima a educação pré-escolar da educação básica primária, considera que “quase tudo aproxima a educação básica primária e a educação pré-escolar”. O mesmo autor considera a educação pré-escolar como primeira etapa da educação básica arrastando de imediato a questão da sua articulação com a segunda etapa – “o ensino primário ou elementar” (p. 24). Já, Formosinho (2000), perspetiva o desenvolvimento conjunto, considerando importante que os docentes do primeiro ciclo e pré-escolar aumentem os seus conhecimentos sobre a educação básica

até aos doze anos, logo numa formação inicial, tal como hoje se começa a equacionar. Serra (2004) também refere que, para que haja articulação curricular é necessário que os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico tenham “em consideração os conhecimentos que as crianças trazem da educação pré-escolar, que percebam as diferenças de modelo curricular entre os dois níveis educativos e que encontrem, na educação pré-escolar, uma base educativa que lhes será muito útil para desenvolver o seu projeto curricular” (p. 91). Os educadores de infância deverão “conhecer o nível seguinte, o seu modelo curricular e as exigências impostas pela avaliação formal no final de cada ciclo. É importante, também, conhecer o novo espaço em que se irá desenrolar o 1.º CEB, as potencialidades de desenvolver projetos comuns e a preparação das crianças, ao nível de competências essenciais, para que estas se sintam preparadas para os novos desafios impostos pela escolaridade obrigatória” (Serra, 2004, p. 96).

Silva (2004, p. 90) diz que “aparentemente, poder-se-ia pensar que há algumas características comuns ao jardim de infância e ao 1.º ciclo do ensino básico que seriam facilitadoras da transição, tais como, correspondem ambos a um regime de monodocência”. No entanto, também é marcada e reconhecida, esta passagem pelas características próprias do sistema educativo de cada país, “pelo contexto social e, também, por tradições das culturas profissionais dos docentes dos vários níveis de ensino” (Silva, 2004, p. 89).

## **1.2. Enquadramento legislativo**

“A articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior numa perspetiva de unidade global do ensino básico” (Lei de Bases do Sistema Educativo, artigo 8.º).

A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 demonstra preocupação por uma unidade global do ensino básico (Ferreira, 2007,p.81). No entanto, esta lei destacava a unidade do ensino básico de 9 anos deixando de parte a articulação curricular entre ciclos do ensino básico tendo sido a avaliação que despoletou esta questão através do documento - Objetivos Gerais de Ciclo da Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário (ME/DGEBS, 1993).

Em 1997 foram publicadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), aprovadas pelo Despacho n.º 5220/97, surgindo da “necessidade de se encontrar uma referência comum para toda a educação de infância” (Serra, 2004, p. 68). As OCEPE “constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (ME, 1997) da Lei de Bases do Sistema Educativo (e suas reformulações, inclusive as organizacionais como o Decreto-Lei n.º 115/A/98) tem contribuído para estabelecer as

diferenças profissionais e organizacionais. Um indicador da existência de diferentes culturas profissionais continua a verificar-se nas dificuldades sentidas pelos alunos nas transições de ciclo, e no desajuste entre níveis de exigência que depois se traduz na necessidade de articulação inter-ciclos.

Na circular 17/DSDC/DEPEB/2007 do ME, a sequencialidade entre as várias etapas do percurso educativo, é considerada como sendo fundamental para o sucesso educativo. Propondo-se como estratégias facilitadoras da articulação entre as etapas, momentos de diálogo envolvendo docentes, pais e crianças; o desenvolvimento de atividades conjuntas ao longo do ano letivo e a organização de visitas guiadas aos respetivos estabelecimentos.

O mesmo documento refere ainda que os educadores deverão participar na elaboração do Projeto Educativo do Agrupamento/Instituição e dos Projetos Curriculares de Estabelecimento/Escola. Deverão igualmente conceber e gerir o Projeto Curricular de Grupo/Turma, inserindo-se nas linhas de orientação definidas nos projetos anteriormente referidos, de acordo com as orientações emanadas pelo Conselho Pedagógico e em articulação com o conselho de docentes, no caso da rede pública, ou com a equipa de educadores, no caso da rede privada.

O Despacho 240/2001 também define um perfil comum para os docentes do pré-escolar e dos restantes docentes ensino básico. Especificando apenas naquilo que cada etapa ou ciclo tem de distinto. Recentemente foram apresentadas metas de aprendizagem para toda a educação básica, onde numa perspetiva de articulação e continuidade entre ciclos também se incluiu a educação pré-escolar.

Com a publicação do Decreto-Lei 241/2001, de 4 de agosto, são apresentados os perfis específicos de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O “educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”. Em relação ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, “o professor do 1.º ciclo do ensino básico desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem do aluno”.

Com o decreto regulamentar n.º 12/2000 e o despacho n.º 13313/2003 que organizou compulsivamente todas as Escolas básicas em Agrupamentos Verticais, considerando o objetivo de favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica. Pretendendo facilitar a articulação curricular entre ciclos, promovendo a qualidade das aprendizagens, pelo que só

serão admitidos agrupamentos horizontais em casos excepcionais, devidamente fundamentados pelo diretor regional de educação respetivo.

### **1.3. Articulação curricular/gestão flexível do currículo**

O currículo é, pois, um instrumento que possibilita a clarificação das metas globais que se desejam alcançar, dos passos para as alcançar, justificando a sequência de propostas de ensino-aprendizagem. Marchão (2012, p. 38), define currículo para a Educação Pré-Escolar como “o conjunto de atividades planeadas ou não, estruturadas e suportadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e que permitem o desenvolvimento e a aprendizagem da criança bem como o seu bem-estar.”

Tendo em conta a organização curricular da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico é fundamental encarar a Educação Pré-Escolar numa perspetiva de continuidade educativa, encarando-a “como a base do processo de educação ao longo da vida” (Silva, 2001, citado por Serra, 2004, p. 70). Investigação recente (Ferreira, 2010, p. 48), considera muito justamente os professores enquanto gestores do currículo, identifica, pelo menos, duas dimensões dessa função.

Por um lado, os professores confrontam-se com a necessidade de gerir um currículo formal que é definido por equipas ministeriais e uniforme a nível nacional. A gestão deste currículo, se não for de mera execução passiva do que lhe é proposto, terá de passar pelas dimensões da reconstrução, da diferenciação e da adequação curricular, tendo em vista as populações concretas com que vai trabalhar. Por outro lado, e apesar das limitações resultantes deste modelo nacional de currículo, existem ainda assim áreas abertas a uma gestão mais criativa e autónoma, nomeadamente na vertente da construção curricular.

Isto é, se por um lado os professores estão limitados e condicionados por outro podem inovar e recriar adequando livremente.

### **1.4. Constrangimentos/estratégias de articulação curricular**

A articulação é um tema transversal, de amplo espectro das Ciências da Educação. Fazendo uma abordagem investigativa, teremos que contemplar uma visão sistémica onde interagem fatores que, ora promovem a articulação, ora a dificultam. Ao dificultarem, empobrecem a capacidade da escola de dar seguimento a expectativas “construídas” pelos alunos, a projetos de sucesso que só fazem sentido se forem continuados, impedindo dinâmicas escolares que requerem e necessitam de tempo e espaço para se poderem desenvolver na sua plenitude, dando consistência e sentido às aprendizagens sequenciais e progressivas realizadas pelos alunos.

É importante que educadores e professores estabeleçam contactos, que planifiquem atividades conjuntas onde participem as crianças de ambos os níveis com o intuito de facilitar o processo de transição (o período que a antecede, o momento da transição e período de acomodação) que deverá ser acompanhado pelos docentes e pela família (Machado, 2007, referido por Alves & Vilhena, 2008).

Para que haja uma articulação efetiva entre docentes é fundamental criar “espaços de reflexão entre todos os intervenientes do espaço escolar, que traçam em conjunto a planificação, a execução e a avaliação de atividades, que perspetivem uma aprendizagem contextualizada, produzindo um conhecimento prático no professor” (Bravo, 2010, p. 42).

A continuidade educativa é sem dúvida um caminho facilitador do processo de transição das crianças, contudo, existem constrangimentos que constituem entraves neste processo. Aniceto (2010), Alves e Vilhena, (2008, tendo como referência Castro e Rangel, 2004), Serra (2004), Rodrigues (2005), Vasconcelos (2006), Pastor (2006), Reis -Jorge (2007) e Bento (2007) apresentam alguns desses constrangimentos:

- A construção de projetos educativos comuns que contemplem a articulação ainda são uma realidade recente;
- O facto de os estabelecimentos quer do pré-escolar quer do 1.º ciclo terem sido inseridos num agrupamento com um projeto educativo comum, não se apresenta como condição suficiente para minimizar os problemas de comunicação e articulação;
- O excesso de burocracia quando os docentes pretendem implementar qualquer tipo de proposta curricular que saia dos parâmetros considerados normais para o funcionamento da escola;
- Tanto os educadores de infância como os professores do 1.º ciclo manifestam um desconhecimento das orientações curriculares, das metodologias de trabalho e práticas em ambos os níveis;
- A diferença de pontos de vista acerca das funções e dos objetivos de aprendizagem atribuídos aos Jardim de Infância e à escola do 1.º ciclo (“função social *versus* função educativa”);
- A tendência de cada um dos grupos sobre valorizar o trabalho desenvolvido no respetivo nível de ensino;
- O peso institucional do currículo no Ensino Básico relativamente ao da Educação Pré-Escolar, ou seja, a não existência de programas (pré-escolar) e a existência de programas estruturados (1.º ciclo);
- Os medos inerentes ao não cumprimento das metas curriculares;
- A falta e/ ou ausência de trabalho colaborativo entre os dois grupos profissionais;

- Diferenças entre pontos de vista acerca da articulação com o nível seguinte é sinónimo de antecipar métodos, técnicas e conteúdos curriculares do 1.º ciclo;
- A identidade pessoal na formação profissional;
- Culturas profissionais diferentes assim como expectativas dissemelhantes entre os profissionais dos dois sectores.

A transição deve constituir-se como um processo natural de modo a não se tornar penoso para as crianças, por isso, há que estabelecer estratégias que absolvam os constrangimentos e é fundamental que haja “empenhamento, responsabilidade, abertura de espírito e disponibilidade” por parte dos docentes” (Bento, 2007, citado por Alves & Vilhena, 2008).

Devem-se encontrar estratégias facilitadoras através de práticas educativas entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, permitindo “aprofundar temáticas comuns, estreitar laços e limar arestas diminuindo os distanciamentos existentes” (Aniceto, 2010, p. 67).

Desta forma, dever-se-á apresentar estratégias facilitadoras de articulação entre os diferentes níveis de ensino:

- Momentos de diálogo e interação envolvendo docentes (por exemplo, reuniões de departamentos), pais e crianças para troca de informação: de documentos informativos do percurso da criança e suas aprendizagens;
- Processo Individual do Aluno que o deverá acompanhar na transição de ciclo;
- Planificação/realização de atividades conjuntas ao longo do ano letivo, bem como a organização de visitas guiadas aos respetivos estabelecimentos;
- Planificação e desenvolvimento de projetos comuns;
- Trabalho cooperativo e colaborativo;
- Estabilidade docente que permita a continuidade de planeamento e projetos em comum;
- Partilha de espaços físicos que originam conversas informais e partilha de informações que conduz de certo modo à autoformação entre docentes;
- Organização de visitas guiadas à escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico e ao Jardim de Infância;
- Discussão das problemáticas do currículo nos dois níveis de ensino, ajudando a que educadores e professores tomem conhecimento do que é desenvolvido por ambos;
- Formação inicial conjunta para educadores e professores;
- Formação contínua de professores e educadores;
- Colaboração com as famílias.



Rodrigues (2005, citado por Alves & Vilhena, 2008, p. 16) refere como aspeto fundamental para a articulação e continuidade educativa “a cooperação entre pais, educadores, professores e outros, como uma chave-mestra na ligação destes dois níveis de ensino.” Para que estas estratégias surtam efeito, o professor assume papel fundamental uma vez que tem responsabilidades de gestão e administração escolar.

## **2. FORMAÇÃO CONTÍNUA**

### **2.1. Formação de professores/educadores – abordagem ao conceito**

O marco da mudança na formação de professores foi o estabelecimento nos anos oitenta. A formação destes passou a ser confiada às escolas superiores de educação ou às universidades que dispusessem de unidades de formação adequadas. Esta medida decorria da entrada em atividade das escolas superiores de educação, em 1982, que vieram substituir as escolas do magistério primário e as escolas normais de educadores de infância na formação dos professores destes níveis de ensino. Apesar das tendências comuns, existia uma grande diversidade de modelos de formação de professores neste período.

O sistema continuava a assentar em larga medida em professores sem profissionalização, mas já com um vínculo ao Ministério da Educação. Era neste ponto que o sistema revelava os seus estrangulamentos. Em 1979, é institucionalizada a formação em exercício, destinada aos professores que já tinham vínculo, mas não formação pedagógica. A grande novidade deste modelo consistiu em transformar a escola num centro da formação. Neste sentido as escolas deviam elaborar um Projeto Global de Formação, no qual devia estar contemplado o Plano de Estágio.

A profissionalização é entendida no quadro de processo de formação contínua dos professores, assentando num Plano Individual de Trabalho elaborado por cada professor em estágio.

Neste sentido, os cursos de Formação de Professores têm hoje, estabelecido por meta a formação de profissionais que reflitam sobre o seu fazer, que sejam capazes de confrontá-lo com os saberes teóricos, construídos na universidade e que construam saberes - fazer, a partir desses confrontos, para que dessa forma possam enfrentar os desafios que surjam no quotidiano do seu exercício profissional. Assim, esses cursos devem possibilitar condições que desenvolvam as competências de refletir na ação e sobre a sua ação profissional, de modo que os professores possam redirecionar as suas práticas. Vasconcelos (2000) adverte que a reflexão pode transformar a prática educativa, no entanto

não pode interferir, de facto, na realidade pois quem age na realidade, direta ou indiretamente, são os sujeitos.

Cabe ao professor a decisão de enfrentar ou não o desafio de intervir na realidade, refletindo e aprofundando a sua prática, auto formando-se: como bem o argumenta esse autor, a reflexão tem por função, propiciar o despertar do sujeito, podendo capacitá-lo para caminhar (Vasconcelos, 2000).

Fazendo uma breve abordagem histórica, a partir da década de 1990, as pesquisas relacionadas com os saberes docentes expandiram-se, motivadas pelo movimento de profissionalização do ensino. Nunes (2001) refere que este movimento trouxe mudanças sobre conceções relacionadas com os saberes dos professores, que passaram a buscar formas de legitimar os conhecimentos da sua profissão. Alves (2007) e Nunes (2001) comentam que os estudos realizados nos últimos vinte anos sobre os saberes docentes têm apontado que a formação do professor, não implica o fornecimento de boas teorias técnicas e metodológicas para o ensino exclusivamente, uma vez que este, na sua atuação pedagógica, transmite e é detentor de uma gama de outros saberes, não científicos – além daqueles do campo propriamente pedagógico e curricular – que são de ordem histórica, política, social, cultural, pessoal, afetiva e que podem influenciar, construir e reconstruir os saberes dos professores valendo-se da prática quotidiana. Segundo Tardif (2000), os saberes profissionais dos professores apresentam as seguintes características, que são: temporais, plurais, heterogéneos, personalizados e situados, além disso, carregam as marcas dos seres humanos e são constituídos pelos conhecimentos, habilidades ou aptidões e atitudes.

O trabalho docente requer um conjunto de saberes que não são aprendidos espontaneamente, estes são profissionais da educação e portanto, “tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade” (Freitas, 2002, p. 139). Acrescido do facto de que há saberes próprios que abrangem tanto os conhecimentos disciplinares como os conhecimentos pedagógicos. Sob esta perspetiva, podemos afirmar que “o saber profissional” dos professores é constituído não por um “saber específico”, mas por vários “saberes” de diferentes matizes, de diferentes origens, aí incluídos, também, o “saber-fazer” e o “saber da experiência” (Cunha, 2003, p. 6).

A publicação do Estatuto da Carreira Docente (1989) marca o signo da formação contínua de professores ao indexar um sistema de créditos à progressão na carreira e à especialização necessária ao desempenho das novas funções, expressas no diploma. Este transforma-se, assim, num sistema de formação *top-down* sob orientação estatal. Segundo Machado e Formosinho (2009), a formação contínua de professores assume algumas

características conformadoras de uma racionalidade técnica, expressa no modelo escolar, centrado na transmissão de conhecimentos e acomodado na exterioridade do processo.

Diversos estudos, Machado e Formosinho (2002) e Nóvoa (2007) indicam que a formação de professores não tem sido capaz de dar resposta às complexas solicitações sociais que se têm apresentado à escola e aos professores. No plano académico e profissional as funcionalidades e os objetivos da formação são questionados em conformidade com a responsabilidade social que é atribuída à educação, e que lhe confere um estatuto de substancial relevo na ampliação das expectativas sociais e económicas.

## **2.2. Enquadramento legislativo**

A LBSE refere no capítulo IV (Recursos humanos) do art.º 35.º a contextualização da Formação Contínua.

1. A todos os educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito à formação contínua.
2. A formação contínua deve ser suficientemente diversificada de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira.
3. A formação contínua é assegurada predominantemente pelas respetivas instituições de formação inicial, em estreita cooperação com os estabelecimentos onde os educadores e professores trabalham.
4. Serão atribuídos aos docentes períodos especialmente destinados à formação contínua, os quais poderão revestir a forma de anos sabáticos.

A propósito do art.º 36.º (Princípios gerais das carreiras de pessoal docente e de outros profissionais da educação), podemos destacar o ponto 2:

2. A progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas.

De acordo com o Estatuto da Carreira Docente, Capítulo II (Direitos e Deveres), art.º 4.º - Direitos profissionais:

1. São garantidos ao pessoal docente os direitos estabelecidos para os funcionários e agentes do Estado em geral, bem como os direitos profissionais decorrentes do presente Estatuto.
2. São direitos profissionais específicos do pessoal docente:

- a) Direito de participação no processo educativo;
- b) Direito à formação e informação para o exercício da função educativa;
- c) Direito ao apoio técnico, material e documental;
- d) Direito à segurança na actividade profissional;
- e) Direito à negociação colectiva.

Destaquemos do art.º 4.º, a alínea b), que é desenvolvida no art.º 6.º do Estatuto da Carreira Docente:

1. O direito à formação e informação para o exercício da função educativa é garantido:
  - a) Pelo acesso a acções de formação contínua regulares, destinadas a actualizar e aprofundar os conhecimentos e as competências profissionais dos docentes;
  - b) Pelo apoio à autoformação dos docentes, de acordo com os respectivos planos individuais de formação.
2. Para efeitos do disposto no número anterior, o direito à formação e informação para o exercício da função educativa pode também visar objetivos de reconversão profissional, bem como de mobilidade e progressão na carreira.

Se falamos de direitos, devemos também referir alguns deveres profissionais, assim de acordo com o art.º 10.º, os docentes devem atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspetiva de desenvolvimento pessoal e profissional e empenhar-se e concluir as acções de formação em que participar.

### **2.3. Formação contínua de professores/educadores**

Se a formação inicial corresponde à base da aquisição de conhecimentos, teorias, práticas metodológicas e ao afirmar ou descobrir de vocações para o ensino, a formação contínua corresponderá ao alimentar dessa descoberta e busca incessante de atualização e aperfeiçoamento, à aprendizagem e a um constante desenvolvimento. Trata-se assim, de um desenvolvimento enquadrado no desenvolvimento profissional, que, como já vimos, mergulha as suas raízes na complexidade do próprio desenvolvimento pessoal e social do indivíduo.

“A formação de um professor não termina, porém, no momento da sua profissionalização, pelo contrário, ela deve prosseguir, em continuidade, na chamada formação contínua” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 113).

O professor deve ser um profissional de espírito aberto às mudanças e inovações; nesta perspetiva “passou a ser considerado um formador, que para ser eficaz e coerente, precisa ele próprio, de se formar continuamente” (Formosinho, 2002, p. 11).

Na formação e no desenvolvimento profissional dos professores há várias partes interessadas: o governo, a escola e o respetivo líder escolar, a instituição de formação de professores e, obviamente, o próprio professor. Neste contexto, defende-se que a formação contínua de professores assume uma posição importante em todo o processo intencional de mudança educativa, sendo esta fundamental para a renovação do sistema de ensino. A tutela assume aqui um papel preponderante no sentido de desenvolverem e implementarem políticas que assegurem uma formação de professores que, facilite a apropriação dos processos de inovação, que valorize as iniciativas ao nível local que contribua para construir a centralização da escola e das suas práticas nos alunos (Benavente, 1992, citada em Morgado, 2005).

Na mesma linha de raciocínio, Flores (2003, citada em Morgado, 2005) é mais precisa ao afirmar que a formação contínua tem de ser um espaço de (re)construção e saberes, de experiências vivenciadas na prática profissional e de aprendizagens, no sentido de crescimento profissional, onde os professores se assumem como responsáveis pelo seu desenvolvimento e pelo da escola onde trabalham.

É nesta linha de raciocínio que se defende a constituição de comunidades de aprendentes, dispostas a colocarem o seu pensamento ao serviço da ação, em prol da melhoria e do desenvolvimento da escola, atentas ao valor de aprendizagem que esse pensamento e essa ação implicam. Na perspetiva de (Lima, 2005, p. 1) “as comunidades de aprendizagem pela pesquisa podem contribuir para a transformação curricular e também para a formação permanente dos professores participantes dessa comunidade” Considera-se, portanto, que estas comunidades de aprendentes são o cerne do desenvolvimento de qualquer organização no seu todo e assume-se, claramente, a preferência por estratégias formativas contextualizadas e orientadas por necessidades experienciadas.

Mas as comunidades de profissionais aprendentes dentro das escolas, segundo Snoek (2007), só se conseguem desenvolver, no sentido de se tornarem mais eficazes, quando for dada maior autonomia aos professores para definirem as suas necessidades de aprendizagem coletiva e para organizarem as suas atividades de aprendizagem de acordo com essas necessidades; neste sentido o decreto-lei n.º 22/2014 visa dotar as entidades formadoras e as escolas de autonomia acrescida, quer no domínio pedagógico, quer no da organização da formação considerada prioritária para a melhoria dos resultados no âmbito da concretização dos seus projetos educativos.

Por outro lado, esta autonomia traz contrapartidas, pois exige que ao implicar todos os seus professores lhes seja requisitado o desenvolvimento da sua capacidade empreendedora, fomentando a criatividade e a inovação; que os seus professores tomem a iniciativa em processos de inovação, desenvolvimento profissional e investigação; partilhem

o seu conhecimento e prestem contas sobre a qualidade e a melhoria do seu trabalho (Snoek, 2007).

Berbaum (1993, citado em Herdeiro, 2010) defende que as estratégias de formação contínua deverão alicerçar-se no interesse e na iniciativa dos formandos de modo a satisfazer as suas necessidades e as da escola, proporcionando-lhes momentos de ação e de envolvimento.

Herdeiro (2010) vai um pouco mais longe afirmando que a formação contínua contribui para o desenvolvimento de práticas reflexivas, uma vez que permite refletir nas necessidades dos professores com a intencionalidade de induzir mudanças pessoais ou organizacionais.

A análise de necessidades de formação contribui para refletir sobre várias questões que a inclusão, de acordo com a investigação que tem sido feita a este propósito, levanta; as mesmas podem decorrer das exigências do sistema educativo, definindo-se, assim, a partir de lacunas e carências ou a partir da introdução de inovações, como é o caso da inclusão escolar de alunos com NEE; da perceção dos docentes (remetendo-as para desejos, preferências, expectativas ou problemas que os professores encontram a nível da sua prática pedagógica e/ou a nível da escola). Equacionar a(s) resposta(s) a um problema ou devolver os dados para que sejam pensados, de novo, tendo em vista a sua reformulação, são processos enriquecedores para todos, porque permitem troca, partilha e reflexão sobre preocupações muito próprias, que os estádios de desenvolvimento da carreira docente ajudam a compreender melhor. As diferentes preocupações podem constituir um excelente ponto de partida para perceber a “diferença”, o valor que a mesma encerra e a importância da sua desmistificação.

### 2.3.1. Modelos de formação

Formosinho (1987) apresenta quatro modelos de formação: empiricista, teoricista, compartimentado (ou sequencial) e integrado. A Figura 1 representa uma síntese apresentada por Damião (1997), abordando este assunto.



Figura 1. Modelos de formação, segundo Formosinho (1987)

Para o autor, a presente síntese, realizada a partir do texto: quatro modelos ideais de formação de professores, de J. Formosinho (1987), é necessário clarificar o conceito de «tipo ideal» de formação. Assim, esclarece que a sua utilização neste contexto significa que os quatro modelos ideais de formação apresentados devem entender-se em sentido estilizado, isto é, enquanto tipificações abstratas da realidade. Raramente se encontrarão práticas de formação que se identifiquem inteiramente com um só modelo, mas antes, práticas de formação que predominante ou tendencialmente se aproximam de um ou outro modelo ideal.

Já Magalhães (2005), ao referir que a formação contínua deve ter por base uma filosofia de participação e corresponsabilização de todos os intervenientes, defende também que, haja a implicação ativa dos professores no processo de organização e no desenvolvimento de uma formação centrada na escola privilegiando a perspetiva de agir para formar ou de formar-se agindo. Porém, a citada autora vai mais longe ao afirmar que quando os professores se organizam para produzirem saberes, através de uma formação que fomente a reflexão-investigação-ação, permite que o desempenho do trabalho alcance uma dimensão de qualidade que possibilita o desenvolvimento de processos de aprendizagem. Esta atitude coletiva da ação dos profissionais resultará vantajosa não só a nível pessoal e profissional, mas também a nível organizacional. o envolvimento dos professores na reflexão crítica e investigativa das situações educativas, características de modalidades que apontam para uma formação centrada na escola, é crucial para a concretização dos princípios reiterados na atual reorganização curricular” (Magalhães, 2005, p. 90).

Nesta linha de pensamento, surge o modelo de desenvolvimento baseado no processo de observação/supervisão e apoio profissional mútuo interpares. Esta abordagem baseia-se na observação/supervisão do comportamento de um professor, realizada por outro. Fundamenta-se na ideia de que os professores realizam um processo de análise e reflexão a partir dos dados observados e da supervisão da instrução. É realizada pela observação formal de outro professor na base do diálogo colaborativo, promovendo um maior envolvimento no processo de melhoria dos comportamentos, através da observação de resultados positivos alcançados em resultado do esforço de mudança. Traduzindo-se num treino ou aconselhamento pelos pares e “apoio profissional mútuo” que pode designar-se por *coaching* (García, 1999), referindo-se o termo, à observação e supervisão entre colegas, com o objetivo de prestar apoio profissional no local de trabalho.

A fundamentação teórica deste modelo assenta no pressuposto, que, todo o ensino pode ser observado e servir de análise, para que as mudanças se operem a partir do *feedback* e da reflexão do que foi observado. Os resultados da investigação mostram

resultados positivos no desenvolvimento profissional dos professores, uma vez que este modelo pode influenciar positivamente os seus comportamentos a partir do uso da observação/supervisão. Neste modelo, encontram-se também implícitos os objetivos que se pretendem atingir e o apoio profissional mútuo, o qual pode ajudar no desenvolvimento de projetos, da investigação-ação em equipa e na integração dos professores mais novos (García, 1999). Neste contexto, e considerando que a escola onde se está passando a ser Território Escolar de Intervenção Prioritária, nada faz mais sentido do que a apresentação de um projeto de formação de professores, no âmbito do trabalho colaborativo, no sentido de ir ao encontro das necessidades expressas pelos professores dos diferentes Departamentos.

Day (2001) considera que a formação contínua professores contribui para o repertório de modos de aprendizagem, sob a forma de cursos ou de oficinas de formação, no sentido de promover o crescimento dos indivíduos e das instituições. Neste âmbito, afirma que “os cursos acreditados de formação contínua, quer sejam de longa duração, quer sejam de curta duração, têm um papel importante no desenvolvimento das capacidades intelectuais e emocionais dos professores, para que estes proporcionem um ensino de alta qualidade” (Day, 2001, p. 233). Refere ainda que a formação contínua é uma área necessária e potencialmente rica do desenvolvimento profissional contínuo dos professores.

#### **2.4. Formação para a heterogeneidade**

A formação de professores é fundamental no âmbito da escola inclusiva, para que não se continue a trabalhar, apenas, com os alunos, famílias e comunidade, sem grande preocupação com o enquadramento dessa intervenção. No entanto, não chega ficar por ações de formação compactadas. É nesse sentido que é importante ouvir os professores e perceber as dificuldades com que se confrontam, que são próprias de cada contexto onde ocorrem.

Para Schön (1983), o professor tem a necessidade de um tipo de conhecimento aberto, dinâmico, flexível capaz de se tornar «responsivo» à especificidade de cada situação e momento do seu quotidiano.

Nesse sentido, a análise de necessidades é uma estratégia que contribui para pôr em evidência e refletir sobre questões subjacentes à inclusão, envolvendo os professores ao longo do processo em que decorre. As necessidades de formação dos professores, podem decorrer das exigências do sistema educativo, definindo-se assim a partir de lacunas e carências ou a partir da introdução de inovações, como é o caso da inclusão escolar de alunos com NEE; da perceção dos docentes, o que as remete para desejos, preferências,



expectativas ou problemas que os professores encontram a nível da sua prática pedagógica e/ou a nível da escola e das suas exigências.

A inclusão não depende, apenas, da formação de professores; mas esta é fundamental e contribui para atenuar receios e mitos socialmente construídos e dar segurança relativamente a práticas que necessariamente têm de ser implementadas. Uma escola inclusiva, na sua verdadeira aceção, será aquela que responda aos seus alunos de acordo com as potencialidades e as capacidades de cada um.

A formação pode perspetivar-se em dois paradigmas: o do crescimento e o da resolução de problemas (Éraut, 1984, citado por Silva, 2001). De acordo com o primeiro, as necessidades são familiares ao formador, que as ajusta com os professores. Todos os momentos do processo – da identificação à regulação – porque envolvem a reflexão sobre dificuldades ou mesmo sobre expectativas relativamente à formação, são formativos. Na ótica do paradigma de resolução de problemas, as necessidades emergem, não correspondem necessariamente a qualquer conceptualização prévia do formador, cujo papel é o de despoletá-las. O programa de formação vai, assim, sendo construído tendo por base, problemas, para os quais é necessário encontrar uma resposta.

A formação deverá contribuir para refletir sobre diversas questões que a inclusão possa despoletar. Equacionar a(s) resposta(s) a um problema ou devolver os dados para que sejam pensados, de novo, tendo em vista a sua reformulação, são processos enriquecedores para todos, porque permitem troca, partilha e reflexão sobre preocupações muito próprias, que os estádios de desenvolvimento da carreira docente ajudam a compreender melhor. As diferentes preocupações podem constituir um excelente ponto de partida para perceber a “diferença”, o valor que a mesma encerra e a importância da sua desmistificação.

A formação de professores constitui-se, assim, como uma área complexa e Multi-referencial, sustentada por bases teóricas provenientes de vários domínios (Oliveira-Formosinho, 2009). Esta tomada de consciência tem estimulado, nas últimas décadas, tanto numa perspetiva investigacional, como da ação aquilo que é, e naquilo em que poderia tornar-se a formação de professores, abrindo perspetivas interessantes, aos docentes e investigadores.

### **3. INTEGRAÇÃO/INCLUSÃO (NEEs)**

#### **3.1. Educação especial - análise diacrónica**

Na Idade Média, a sociedade, dominada pela religião e pelo divino, considerava que a deficiência era fruto da intervenção de forças demoníacas e, nesse sentido, associava-a à imagem do diabo e a atos de feitiçaria e bruxaria; como tal, eram vítimas de perseguições, julgamentos e execuções (Correia,1997).

Ainda nesta época, surgiram as primeiras atitudes de caridade para com a deficiência. A piedade de alguns nobres e algumas ordens religiosas estiveram na base da fundação de hospícios e de albergues que acolheram deficientes e marginalizados. No entanto, perdurou ao longo dos tempos e, em simultâneo com esta atitude piedosa, a ideia de que os deficientes representavam uma ameaça para pessoas e bens.

Foram, assim, inseridos em instituições de cariz marcadamente assistencialista, longe das povoações e afastados das famílias e dos vizinhos permanecendo incomunicáveis e privados de liberdade (García, 1989, citado por Jiménez, 1997).

Entretanto na Europa, começaram a verificar-se as conceções pós-renascentistas que vieram dar fundamento à Escola Nova, trazendo a consciência de que deficiência mental e doença mental não podem ser confundidas. Estudos feitos por Esquirol, Itard, e Maria Montessori consagraram as causas do foro biológico, sociológico ou psicológico, da competência de médicos e, mais tarde, de psicólogos e de educadores, em detrimento das forças demoníacas que empenharam durante muitos anos, sacerdotes, feiticeiros e exorcistas.

Na década de quarenta do século XX assistiu-se, ainda, à construção de centros para pessoas com deficiências, mas a partir dos anos sessenta do mesmo século, os pressupostos teóricos e as práticas de institucionalização começaram a ser questionados sobretudo pelo surgimento do pós-guerra da Declaração dos Direitos da Criança e dos Direitos do Homem (mais especificamente a luta das minorias pelos seus direitos, um lugar na sociedade para os deficientes permitindo perspetivar, do ponto de vista educativo e social, a integração das crianças e dos jovens com deficiência, o direito à educação, à igualdade de oportunidades e ao de participar na sociedade),foram ainda criadas as Associações de Pais e a mudança de filosofia relativamente à educação especial.

A integração escolar decorreu da aplicação do princípio de “normalização” e, nesse sentido, a educação das crianças e dos alunos com deficiência deveria ser feita em instituições de educação e de ensino regular.

À integração subsistiu o princípio da normalização. Normalizar, na família, na educação, na formação profissional, no trabalho e na segurança social, consistia, assim, em

reconhecer às pessoas com deficiência os mesmos direitos dos outros cidadãos do mesmo grupo etário, em aceitá-los de acordo com a sua especificidade própria, proporcionando-lhes serviços da comunidade que contribuíssem para desenvolver as suas possibilidades, de modo a que os seus comportamentos se aproximassem dos modelos considerados “normais”

A integração escolar começou a ser uma prática corrente nos países da Europa do Norte nos anos 50 e 60 e nos E.U.A., a partir de 1975, após a aprovação pelo Congresso da Public Law 94-142 (*The Education for All Handicapped Children Act*). Esta lei defendia educação pública e gratuita para todos os alunos com deficiência, avaliação exaustiva e práticas não discriminatórias quer cultural quer racialmente, 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 de professores e outros técnicos e o envolvimento das famílias no processo educativo dos seus educandos (Correia, 1991). A sua revisão, em 1990, que lhe alterou o nome para *Individuals with Disabilities Education Act*, incluiu mais duas categorias que não tinham sido contempladas no anterior documento: autismo e traumatismo craniano, a utilização do termo *disability* como substituto de *handicap* e a obrigatoriedade de as escolas se envolverem na transição dos seus alunos para a vida ativa.

Em Inglaterra, com o *Warnok Report Special Education Needs*, publicado em 1978 e legislado em 1981 pelo *Education Act*, deu-se mais um passo de enorme relevo relativamente à integração escolar. De acordo com este documento, as dificuldades de aprendizagem que se verificavam em uma de cada cinco crianças dependiam de vários fatores e não significavam necessariamente uma deficiência, podendo, no entanto, agravar-se, se não houvesse uma intervenção educativa adequada. Nesse sentido, propunha-se que fosse feita uma reavaliação dos alunos que estavam em escolas do ensino especial, que os professores do ensino regular fossem consciencializados relativamente à integração escolar e que se tivesse em conta a importância da articulação entre os diversos atores que interferiam no processo educativo destas crianças.

A partir do Relatório *Warnock*, surgiu o conceito de necessidades educativas especiais, o que representou um contraponto às categorizações existentes até então, que eram, sobretudo, do foro médico e psicológico. De acordo com este documento e, em conformidade com o *Education Act*, o aluno é considerado com necessidades educativas especiais quando, comparativamente com os alunos da sua idade, apresenta dificuldades significativamente maiores para aprender ou tem algum problema de ordem física, sensorial, intelectual, emocional ou social, ou uma combinação destas problemáticas, a que os meios

educativos geralmente existentes nas escolas não conseguem responder, sendo necessário recorrer a currículos especiais ou a condições de aprendizagem adaptadas (Brennan, 1990).

Só a partir dos anos setenta do século passado é que começou a surgir legislação, em Portugal, que foi definindo, a pouco e pouco, o regime de integração progressiva de alunos cegos, surdos e deficientes motores, primeiro nos ensinamentos preparatório (atual 2.º Ciclo) e secundário e só um ano depois no ensino primário, como então se designava o 1.º Ciclo de escolaridade. É também nesta década que as classes especiais, criadas pelo Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, em 1944, foram transformadas em “salas de apoio”, nas quais, como o próprio nome indica, professores especializados atendiam os alunos com necessidades educativas específicas, que estavam integrados em turmas de ensino regular.

### **3.2. Da integração à inclusão**

O movimento de integração teve início, de acordo com Pereira (1980), 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 todo serviço de Educação Especial, o seguinte: “É necessário criar condições de vida para a pessoa retardada mental semelhantes, tanto quanto possível, às condições normais da sociedade em que vive” (Pereira, 1980, p. 1).

De acordo com Sasaki (1997, pp. 30-31),

a ideia de integração surgiu para derrubar a prática de exclusão social a que foram submetidas as pessoas deficientes por vários séculos. A exclusão ocorria em seu sentido total, ou seja, as pessoas portadoras de deficiências eram excluídas da sociedade para qualquer atividade porque antigamente elas eram consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapazes para trabalhar, características estas atribuídas indistintamente a todos que tivessem alguma deficiência.

A integração, conceito a que estão subjacentes três dimensões - sócio - ética, jurídico-legislativa e psicológica-educacional (Bayliss, 1995, citado por Bairrão, 1998), fundamentou-se em pressupostos, segundo os quais todos os indivíduos se desenvolvem através da mesma sequência de estádios, independentemente das dificuldades que apresentem, dependendo o seu desenvolvimento dos mesmos fatores necessários a todas as pessoas: “ambiente precoce rico, estimulante e abundante (Hunt), ambiente de aprendizagem ativo, incluindo uma forte ênfase na prática e participação a partir dos primeiros anos e daí em diante” (Piaget & Bruner, 1993, p. 570).

Historicamente, a integração escolar das crianças e jovens com NEE pode ser vista tendo em conta dois momentos: a intervenção centrada no aluno e a intervenção centrada na escola. As primeiras experiências de integração destes alunos em classes regulares corresponderam à intervenção centrada no aluno. O apoio decorria em salas próprias para o efeito, após um diagnóstico do foro médico ou psicológico. Era equacionado de modo a não provocar qualquer perturbação na turma do ensino regular, nomeadamente porque a permanência destes alunos na escola não acarretava mudanças a nível do currículo, nem a nível das estratégias pedagógicas utilizadas. A intervenção estava a cargo de professores especialistas, de psicólogos e de terapeutas.

Na década de 80 do século XX, com os trabalhos desenvolvidos no âmbito do “Ano Internacional do Deficiente” (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 sua plena participação numa sociedade para todos, o que correspondeu à intervenção centrada na escola.

As causas dos problemas educativos começaram a ser perspectivadas, não em termos do indivíduo, mas em termos da situação educativa. O esforço de mudança passou a centrar-se na problemática mais alargada do ensino e da aprendizagem.

Pedia-se à escola que respondesse à individualidade de cada aluno e às necessidades educativas especiais de cada um. Privilegiou-se o papel do professor do ensino regular; o professor especialista passou a ser considerado como mais um recurso da escola.

O encaminhamento para uma instituição de educação especial só deveria ser feito em última análise, esgotada a capacidade de resposta no ensino regular.

Em termos gerais, o processo de integração no sistema regular de ensino teve assim, como objetivo, “normalizar” o indivíduo, a nível físico, funcional e social, pressupondo a proximidade física, a interação, a assimilação e a aceitação.

A entrada de Portugal na atual União Europeia, em 1986, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 14 de outubro de 1986, o DL 3/87, de 3 de janeiro, que estabeleceu a regionalização dos serviços do Ministério da Educação, e a Reforma do Sistema Educativo, foram acontecimentos particularmente relevantes para a educação especial. A entrada para a então Comunidade Económica Europeia traduziu-se em apoios técnicos e financeiros. A Lei de Bases do Sistema Educativo consagrou a educação especial como uma modalidade de educação.

Em 1988, a oficialização das Equipas de Educação Especial, caracterizadas como “serviços de educação especial a nível local”, cujas funções consistiam no “despiste, observação e encaminhamento, desenvolvendo atendimento direto, em moldes adequados,

de crianças e jovens com necessidades educativas decorrentes de problemas físicos e psíquicos” (Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE, de 17/08) e a escolaridade obrigatória para todos os alunos, instituída pelo DL 35/90, de 25 de janeiro, constituíram também marcos significativos para o processo de integração.

Neste documento, reconhece-se ainda que a taxa de escolarização destes alunos era muito baixa, e propõe como medidas, o seu alargamento a todos os estabelecimentos dependentes de instituições públicas, privadas e cooperativas de educação especial, o princípio da gratuidade consagrado para o ensino básico, bem como reforço de apoio social aos alunos e às suas famílias.

Em Portugal, o documento mais significativo da integração foi o DL 319/91, de 23 de agosto, regulamentado, posteriormente, pelo Despacho 173/ME/91, de 23 de outubro. À semelhança do *Warnok Report*, aquela legislação introduziu o conceito de necessidades educativas especiais, permanentes ou temporárias, em substituição das utilizadas categorizações do foro médico. Responsabilizou a escola do ensino regular pela educação de todos os alunos, e atribuiu um papel mais explícito aos pais na orientação educativa dos seus filhos. Este documento definiu, pela primeira vez, um conjunto de medidas a aplicar aos alunos com necessidades educativas especiais, as quais deveriam ser expressas num Plano Educativo Individual que, nas situações mais complexas, remetia para a medida “ensino especial” e para um Programa Educativo. O encaminhamento para uma instituição de educação especial, também previsto, era o último dos recursos e só deveria ter lugar quando a escola comprovadamente não tivesse capacidade de resposta. No entanto nenhuma dessas formas de integração social satisfaz plenamente os direitos de todas as pessoas (Portadores de Necessidades Especiais) PNE pois a integração pouco ou nada exige da sociedade em termos de modificação de atitudes, de espaços físicos, de objetos e de práticas sociais.

Em contrapartida ao processo de integração, em 1990 aconteceu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Nesta conferência, as Nações Unidas garantiam 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.

Em junho de 1994, em Salamanca, na 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).

Com esta, firma-se a urgência de ações que transformem em realidade uma educação capaz de reconhecer as diferenças, promover a aprendizagem e atender as necessidades de cada criança individualmente.

De acordo com Sasaki (1997, p. 41) a inclusão social pode ser entendida como

o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

O referido autor ainda informa que os países desenvolvidos, como os E.U.A., o Canadá, assim como a Espanha e a Itália, foram os pioneiros na implantação de classes inclusivas e de escolas inclusivas.

A Declaração de Salamanca ratifica que a origem do conceito de educação inclusiva são as estratégias estabelecidas, em 1990, na “Conferência Mundial sobre Educação Para Todos”. Pela importância desta declaração para o movimento de educação, destacaremos a seguir alguns pontos desta Declaração que norteiam ações humanas, na organização de uma educação inclusiva:

Nos três primeiros pontos, a declaração defende que toda criança tem direito à educação e ao acesso aos conhecimentos. E que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Destaca o entendimento de que a expressão “necessidades educativas especiais” se refere a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem. Termina referindo que as escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as com deficiências graves.

No quarto ponto, destaca-se que uma pedagogia centrada na criança deve partir do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e, portanto, a aprendizagem deve ajustar-se às necessidades de cada criança, e não o contrário e que existe a imperiosa necessidade de mudança da perspectiva social centrada na incapacidade da criança para a perspectiva centrada em seu potencial.

No sexto ponto, destaca-se que a experiência de muitos países demonstra que a inclusão dos PNE é alcançada, de uma forma mais eficaz, em escolas integradoras para todas as crianças de uma comunidade, mas que, para ter êxito, requerem um esforço comum, não só dos professores e do pessoal restante da escola, mas também dos colegas, pais, famílias e voluntários.

No sétimo e oitavo pontos, refere que o princípio fundamental que rege as escolas integradoras é de que todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas,

independentemente de suas dificuldades e diferenças e que as mesmas devem receber todo apoio adicional necessário para garantir uma educação eficaz. E ainda que a permanência de crianças em escolas especiais ou classes especiais, deveria ser uma exceção, só recomendável naqueles casos, nos quais se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer as necessidades educativas ou sociais da criança, ou quando necessário para o bem-estar da criança ou de outras crianças.

O vigésimo sexto ponto destaca que a criação de escolas inclusivas, requer para além da formulação de políticas claras e decisivas de inclusão, de mudanças na escolarização e de um adequado financiamento; lançamento de programas educativos; programas de orientação de formação profissionais e os necessários serviços de apoio.

No vigésimo oitavo ponto e trigésimo, afirma-se que os programas de estudos devem ser flexíveis e adaptados às necessidades da criança bem como a instrução dever ser relacionada com a própria experiência dos alunos e com seus interesses concretos de forma a motivá-los.

No trigésimo quinto ponto proclama o direito dos estabelecimentos escolares em criar procedimentos de gestão mais flexíveis, remanejar os recursos pedagógicos, diversificar as opções educativas, facilitar a mútua ajuda entre crianças, ajudar alunos que experimentem dificuldades e estabelecer relações com pais e a comunidade. Uma boa gestão escolar depende da participação ativa e criativa dos professores e do pessoal, da colaboração e do trabalho em equipe para atender às necessidades dos alunos.

No quadragésimo ponto, destaca-se que a preparação adequada de todos os profissionais da educação como um dos fatores-chave para propiciar a mudança para escolas inclusivas. Relevo dado para a formação em serviço que é um componente fundamental para a preparação de professores em seu ambiente de trabalho.

No quinquagésimo terceiro ponto, destaca-se que o êxito das escolas inclusivas depende em grande parte de uma pronta identificação, avaliação e estímulo de crianças, ainda muito pequenas, com necessidades educativas especiais. Devem ser elaborados programas de atendimento e de educação para crianças com menos de seis anos de idade ou para reorientá-las com vista ao seu desenvolvimento físico, intelectual e social e ao aproveitamento escolar.

### **3.3. Conceito de inclusão**

De acordo com Santos (2000, p. 107), “a inclusão fica claramente caracterizada por uma ruptura conceitual e paradigmática quando comparada à integração”, justificando que uma das bases sobre as quais defende este pressuposto reflete-se à própria origem das palavras “integração” e “inclusão”. Assim, “em termos etimológicos, “inclusão” origina-se do



latim *includere*, que significa confinar, encerrar, colocar dentro, ou até mesmo bloquear, ao passo que a origem da palavra “integração”, também do latim *integrare*, significa renovar, tornar inteiro”. Ainda segundo a mesma fonte, a inclusão não ultrapassa nem supera a integração: ela abrange-a e ressignifica-a.

A inclusão rompe com a escola tradicional, onde as crianças com problemas não tinham possibilidade de ter uma resposta eficaz às suas necessidades especiais e caracteriza-se por ser De acordo com Mantoan (1997), a noção de inclusão não é incompatível com a integração, porém institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. O vocabulário integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos; a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo. As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em virtude dessas necessidades.

Segundo Gardou (1997), é impossível tratar a criança como um conjunto de mecanismos que basta desencadear e treinar. É um sujeito. À educação compete acompanhar a sua revelação identitária e permitir a expressão do seu pensamento.

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.

O movimento a favor da inclusão foi fortemente impulsionado pela Declaração de Salamanca, aprovada pelos representantes de vários países e organizações internacionais, em 1994. Defendendo que a escola regular deve ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, isto é, crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nómadas, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (UNESCO, 1994).

Este documento contribuiu decisivamente para perspetivar a educação de todos os alunos em termos das suas potencialidades e capacidades, para o que, currículos, estratégias pedagógicas e recursos a utilizar adequados, organização escolar facilitadora destas medidas e da cooperação entre docentes e comunidade, são condições fundamentais a ter em conta. Corroborando Rodrigues (2003 p. 95) “estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele”.

A nível educativo, os antecedentes da inclusão remontam a 1986, quando Madeleine Will, na altura Secretária de Estado para a Educação Especial do Departamento de Educação dos EUA, preocupada com o elevado número de alunos matriculados nas escolas públicas que apresentavam necessidades educativas especiais (10%) e com dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento (10 a 20%), fez um discurso apelando à implementação de novas estratégias relativamente a estes alunos. Estas estratégias passavam, entre outras medidas, pela cooperação entre os professores do ensino regular e os do ensino especial, que permitisse uma avaliação das dificuldades de cada aluno e o recurso a medidas educativas que se julgassem mais adequadas para cada situação. Nasceu, assim, um movimento, o *Regular Education Initiative*, segundo o qual e, na perspetiva de Madeleine Will, a classe do ensino regular deveria adaptar-se de forma a que os alunos da educação especial fossem atendidos nas salas do ensino regular, sempre que possível, com a colaboração da educação especial e de outros serviços especializados (Correia, 1997).

A educação inclusiva parte do pressuposto de que todos os alunos estão na escola para aprender (Antunes, 2011) e, por isso, participam e interagem uns com os outros, independentemente das dificuldades mais ou menos complexas que alguns possam evidenciar e às quais cabe à escola adaptar-se, nomeadamente porque esta atitude constitui um desafio que cria novas situações de aprendizagem. Nesse sentido, a diferença é um valor (Ainscow, 1998) e a escola é um lugar que proporciona interação de aprendizagens significativas a todos os seus alunos, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva. A inclusão não é benéfica única e exclusivamente para as crianças consideradas com NEE, mas também para as crianças ditas “normais”, na medida que se habituarão a conviver com crianças “diferentes”, aprendendo a compreendê-las (Augusto, 2003).

Os professores, na sua prática pedagógica, deverão valorizar a flexibilização curricular e a pedagogia diferenciada centrada na cooperação, bem como estratégias como a aprendizagem cooperativa, de forma a dar resposta a todos os alunos, no contexto do seu grupo-turma.

A nível da inclusão social, deverá ser entendida como o processo pelo qual a sociedade se adapta de forma a poder incluir, em todos os seus sistemas, pessoas com necessidades especiais; norteada pelos valores da aceitação, da valorização, da diversidade, da cooperação entre diferentes.

No entanto, também como a investigação a este respeito tem mostrado, esta deve respeitar os interesses, as motivações, os desejos, no limite, as expectativas dos professores, cumprindo, assim, o princípio básico da formação de adultos (Charlot, 1976). Nesse sentido, a análise de necessidades é uma estratégia que contribui para pôr em

evidência e refletir sobre questões subjacentes à inclusão, envolvendo os professores ao longo do processo em que decorre; para tal, é necessário haver formação.

A necessidade de formação pode perspetivar-se segundo duas lógicas, que assentam em paradigmas diferentes: a do crescimento e a de resolução de problemas (Éraut, 1984, citado por Silva, 2001). De acordo com o primeiro, as necessidades são familiares ao formador, que as ajusta com os professores, decorrendo o programa de formação desta regulação. Todos os momentos do processo – da identificação à regulação – porque envolvem a reflexão sobre dificuldades ou mesmo sobre expectativas relativamente à formação, são formativos.

Na óptica do paradigma de resolução de problemas, as necessidades emergem, não correspondem necessariamente a qualquer conceptualização prévia do formador, cujo papel é o de despoletá-las. Têm por base, de um modo geral, problemas para os quais é necessário encontrar uma resposta. O programa de formação vai, assim, sendo construído. As necessidades podem ser desejos, expectativas ou interesses, conforme decorram da exigência do funcionamento das organizações, da expressão das expectativas dos indivíduos ou grupos e dos interesses sociais (Barbier & Lesne, 1977).

Como dissemos atrás, a inclusão não depende, apenas, da formação de professores, mas sem formação que contribua para atenuar receios e mitos socialmente construídos e dê segurança relativamente a práticas que necessariamente têm de ser implementadas, dificilmente teremos uma escola para todos na sua verdadeira aceção, isto é, uma escola que responda aos seus alunos de acordo com as potencialidades e as capacidades de cada um.

A mudança geradora de uma educação inclusiva é um dos grandes desafios da educação de hoje porque imputa à escola a responsabilidade de deixar de excluir para incluir e de educar a diversidade dos seus públicos, numa perspetiva de sucesso de todos e de cada um (Antunes, 2009), independentemente da sua cor, raça, cultura, religião, deficiência mental, psicológica ou física.

A implicação de todos os intervenientes no processo de tomada de decisão sobre as mudanças a realizar e a sua operacionalização, numa dinâmica de ação/reflexão/ação contínua e sistemática, poderá ser, para o professor em geral e para o professor de apoio educativo em particular, uma estratégia eficaz de resolução de alguns dos problemas com que se confronta hoje, na sua escola e na sua sala de aula.

A inclusão escolar vai muito para além da referenciação das necessidades educativas especiais dos alunos e da implementação de programas específicos, ainda que estes tenham responsáveis pela sua aplicação e avaliação. Os aspetos práticos e imediatos que resultam da legislação nova que apela ao desempenho de competências específicas

têm de ser alvo de sessões de formação – isso é indiscutível. Mas, ficar por aqui é insuficiente. São demasiadas as questões que problemáticas como as perturbações do espectro do autismo, a multideficiência e a surdocegueira levantam a nível da prática a que obrigam, sobretudo se a escola tiver em conta que a mesma não deve ser desenvolvida descontextualizada do projeto de vida que se pretende para cada um desses alunos, de acordo com as suas potencialidades, as possibilidades das famílias e a capacidade de resposta que as escolas têm.

À educação inclusiva está subjacente a atitude com que se perspectiva tal como a prática pedagógica dos professores e a organização e gestão da escola e das turmas. No que diz respeito à atitude, o modo como se perspectivam e prospetivam as necessidades especiais é determinante para o percurso dos alunos.

Medidas como estas, que passam por atitudes, às quais, obviamente, estão inerentes valores e, por práticas que estão em consonância com esses valores, implicam que a escola esteja ou se organize neste sentido.

É assim que a liderança dos órgãos de gestão, que promove ou não a cooperação entre professores, os alunos e os encarregados de educação, e sabe gerir ou não as parcerias com outras instituições da comunidade onde está inserida e outras necessárias, como as da área da saúde e da psicologia, é fundamental para a construção da escola inclusiva, desde logo, e para a implementação da educação inclusiva ou, pelo contrário, para a manutenção de uma escola que, em nome da inclusão, mantém e reforça práticas segregativas.

A Declaração de Salamanca (1994) realça igualmente a mudança inevitável do papel do professor perante as inovações sentidas com as escolas inclusivas.

Os conhecimentos e as competências exigidas aos professores são essencialmente as relacionadas com um ensino de qualidade, isto é, a capacidade de saberem avaliar as necessidades especiais, saber adaptar currículos, saber utilizar a ajuda tecnológica, saber utilizar métodos de ensino individualizados, capazes de responder às características individuais dos seus alunos, independentemente da deficiência.

A forte tendência, neste âmbito, incide numa formação, quer inicial quer permanente, que tenha por base as necessidades emergentes da prática, uma formação mais centrada na escola, na investigação-ação, na prática reflexiva, no desenvolvimento organizativo da escola. A escola é entendida como local de resolução dos problemas e os professores como práticos reflexivos, sendo as estratégias a utilizar aquelas que promovam processos de formação num clima de cooperação e colaboração entre profissionais (Illán Romeu & Arnaiz Sanchez, 1996; López Melero, 1996; Jiménez Martinez & ViláSuñé, 1999).

Neste sentido, e de acordo com a escola da diversidade, característica dos anos 90, o trabalho cooperativo e interdisciplinar surge como um eixo fundamental na formação profissional (López Melero, 1996), dado que pode contribuir para romper com a tradicional distribuição individual das responsabilidades, conhecimentos e funções entre os diferentes profissionais da escola (Jiménez Martínez & ViláSuñé, 1999).

Os professores não podem ser meros recetores e executores das inovações educativas imanadas pelo Ministério da Educação. Têm que fazer parte do processo, como agentes decisivos nas renovações pedagógicas desejadas.

O que mais se adapta à implementação de novas políticas educativas é aquele que tem um papel activo, reflexivo da sua acção, que utilize os planos curriculares como ponto de referência, construindo o seu próprio plano, de acordo com as necessidades e características dos seus alunos, bem como das suas ideias educativas; ou seja, um profissional que saiba actuar racionalmente, que emita juízos e tome decisões perante situações incertas e conflituosas.

É necessário um professor que tenha autonomia para «desenvolver e aperfeiçoar a sua profissão» no sentido do desenvolvimento do seu próprio pensamento prático.

Na opinião de Hernández Diaz (1999, p.73), sem se ter “excelentes” professores “a melhor das reformas, a mais original das iniciativas, a mais dotada das escolas ficará hipotecada, condicionada e sem efeito real sobre as crianças e a sociedade. O professor é a chave da educação numa escola inclusiva”.

Neste domínio, afigura-se importante citar Santos (2000, p. 117), o qual alerta para o seguinte facto:

não podemos perder a visão processual e interminável da inclusão. Por mais inclusivas que as instituições se tornem, haverá sempre a necessidade de um caminhar em direcção à inclusão – porque as necessidades para pôr em prática aquilo que identificamos como inclusão hoje, provavelmente serão diferentes amanhã, porque os excluídos de amanhã não serão, necessariamente, os mesmos de hoje, nem os motivos que os excluem serão os mesmos de hoje.

## **PARTE III - PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA**

## 1. METODOLOGIA

Já numa fase final, do processo de investigação, eis que chegamos à escolha do planeamento da ação e a sua execução. A elaboração de um plano de ação de uma investigação, requer segundo Bell (2002, p. 20) a seleção cuidada da metodologia, adequada à natureza do estudo e ao tipo de informação que se pretende.

Feitos e revistos alguns dos conceitos e teorias que enquadram este estudo, partiremos para o enfoque, definindo o problema central e as propostas de solução que o ajudarão a desenvolver. As opções serão fundamentadas em termos metodológicos, para posteriormente se descreverem as várias fases do trabalho e a forma como este se desenvolverá.

Com este estudo pretende-se propor uma nova prática pedagógica, articulatória e inclusiva socialmente que, possa aumentar o sucesso escolar e contribuir para a construção de uma relação pedagógica, com base na responsabilização dos intervenientes, criando “um ensino de qualidade, orientado por princípios de flexibilização, adequação e estratégias de diferenciação pedagógica” (Bell, 2002, p. 22).

O modo de intervenção desta modalidade de oficina de formação permitiu que simultaneamente ao ser objetiva, real, direcionada e ligada à prática letiva permitisse a reflexão, a partilha e o trabalho colaborativo e contribuísse para a resolução do problema em análise.

Segundo o Regulamento para acreditação e creditação de ações de formação, esta modalidade, é realizada segundo componentes do saber-fazer prático ou processual, orientada para: delinear ou consolidar procedimentos de ação ou produzir materiais de intervenção, concretos e identificados, definidos pelo conjunto de participantes como a resposta mais adequada ao aperfeiçoamento das suas intervenções educativas; assegurar a funcionalidade (utilidade) dos produtos obtidos na oficina, para a transformação das práticas; refletir sobre as práticas desenvolvidas; construir novos meios processuais ou técnicos.

Sendo assim o estabelecimento de ensino, enquanto espaço dotado de uma dimensão própria, será o local privilegiado para desenvolver o projeto que aqui se propõe.

Esta fará parte de uma formação mais alargada, delineada por docentes de vários grupos (100,110 e 910), a exercer funções no mesmo agrupamento, abordando as temáticas da articulação entre ciclos desde o pré-escolar, integração de alunos institucionalizados e inclusão de alunos com NEE, caracterizando-se como um processo rico de trocas de experiência. Este projeto revela-se extremamente importante, uma vez que a

articulação curricular é uma das fragilidades deste agrupamento apontada pelo relatório da inspeção Geral da Educação) e Ciência de 2013.

Para tal considerou-se pertinente a aplicação de uma entrevista (Apêndice I) a uma amostra significativa dos docentes envolvidos na articulação curricular entre o pré-escolar e o primeiro ciclo. Esta é uma das estratégias mais utilizadas nos estudos de natureza qualitativa, porque, sendo um complemento da observação, permite recolher dados sobre acontecimentos e aspetos subjetivos das pessoas, como crenças, atitudes, opiniões, valores ou conhecimentos, fornecendo o ponto de vista do entrevistado e possibilitando, assim, interpretar significados.

Para traçar uma perspetiva de análise do tratamento dos dados (Apêndice II) e dar sentido ao trabalho empírico, considerámos adequada uma incursão sobre alguns conceitos que nos permitirão fazer a leitura das entrevistas e retirar das mesmas de forma visível e clara a realidade da escola - organização.

A articulação entre os vários profissionais será a pedra de toque para dirigir ações conjuntas e experiências inovadoras, de forma a contribuir para a implementação de um sistema educativo de qualidade, equitativo e inclusivo.

A autora deste projeto assumirá um papel de facilitadora e responsável pela dinâmica da ação formativa que será posta em prática, o qual constituirá uma alavanca na implementação de práticas na transição de ciclo e repercutir-se-á na melhoria da aprendizagem dos alunos.

A articulação curricular surge então neste contexto como o elo conector de todas as partes. Perceber o espaço que esta ocupa nas estruturas do Agrupamento e entender o processo de apropriação que dela é feito requer, uma incursão sobre as dinâmicas quer do Agrupamento, quer das escolas, uma vez que esta compõe o quadro de objetivos de ação da organização escolar como um todo.

É de referir, já foi solicitado ao Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua de Braga a acreditação como formadora (Apêndice III). Esta oficina já foi proposta ao Centro de Formação de Associação de Escolas do Alto Tâmega e Barroso, aguardando-se a sua acreditação.

### **1.1. Caracterização do contexto**

O Agrupamento de Escolas onde se pretende implementar este projeto, está localizado no distrito de Vila Real, concelho de Valpaços.

O concelho de Valpaços fica situado no Nordeste de Portugal Continental, região de Trás-os-Montes e Alto Douro e é o segundo maior concelho do distrito de Vila Real. Tem uma área de 548 Km<sup>2</sup> e em 2011 apresentava uma densidade populacional de 35,6



habitantes por Km<sup>2</sup>. É limitado a sul e a sudoeste pelos concelhos de Murça e de Vila Pouca de Aguiar, a este e sudeste pelo concelho de Mirandela, a nordeste pelo concelho de Vinhais e a norte, noroeste e oeste pelo concelho de Chaves. O concelho é constituído por trinta e uma freguesias, repartidas entre a Montanha também conhecida por Terra Fria e a Terra Quente. Esta distinção é interessante do ponto de vista da predominância dos seus produtos agrícolas.

A distribuição da população ativa por setores de atividade revela o carácter predominantemente agrícola do concelho, onde a silvicultura se afigura como atividade complementar, envolvendo mais de metade da população ativa.

O turismo é um setor que pode adquirir alguma importância neste concelho, começando a desenvolver-se o turismo rural de habitação, muito associado à caça e à pesca. O concelho de Valpaços segue a mesma tendência verificada na região Norte e Alto Trás-os-Montes, apresentando uma população envelhecida e acentuada descida de população.

O agrupamento é resultante da fusão dos Agrupamentos verticais de escolas do concelho de Valpaços, Júlio Carvalhal e Carrazedo de Montenegro e da agregação da escola secundária, com 3.º ciclo do ensino básico de Valpaços, homologado por despacho da Diretora Regional de Educação do Norte, em 1 de agosto de 2010, e abrange sob uma única unidade de gestão todos os estabelecimentos do concelho num total de onze. Os diversos estabelecimentos de educação e ensino do agrupamento oferecem a seguinte oferta educativa: educação pré-escolar com componente de apoio à família (CAF); 1.º ciclo do ensino básico e atividades de enriquecimento curricular; 2.º ciclo do ensino básico; cursos de educação e formação (CEF), percursos curriculares alternativos (PCA); 3.º ciclo e ensino secundário e cursos profissionais.

As escolas que compõem o agrupamento são frequentadas por 1600 alunos em regime diurno.

Em virtude de ser um agrupamento de referência para a multideficiência, existe uma sala destinada à unidade de multideficiência na EB2,3 de Carrazedo de Montenegro, com algum equipamento adequado e material didático, que se constituem como um recurso concelhio. Existem ainda duas salas, uma na escola sede e outra em Carrazedo de Montenegro, destinadas a atividades de apoio aos alunos com necessidades educativas especiais abrangidos por currículos específicos.

O corpo docente é constituído por 173 docentes dos quadros e 16 contratados, entre estes 9 estão a lecionar no grupo de Educação Especial. Do pessoal não docente é constituído por 111 funcionários e uma técnica de Serviço de Psicologia e Orientação.

Existem nos vários ciclos de ensino do agrupamento, 65 alunos com necessidades educativas especiais, a saber: 15 no 1.º ciclo do ensino básico, 21 no 2.º ciclo, 24 no 3.º ciclo e 8 no ensino secundário.

De acordo com o relatório da Inspeção Geral de Educação e Ciência (novembro de 2013) resultante da Avaliação Externa do Agrupamento, a taxa de sucesso dos alunos nomeadamente do 5.º ao 9.º anos de escolaridade deverá aumentar progressivamente ao longo dos três períodos letivos, assim como aprender a disciplina em sala de aula, o que se reflete na implementação de ações de melhoria. Ainda de acordo com o mesmo relatório, este agrupamento de escolas apresenta algumas fragilidades entre as quais passo a destacar: a inexistência de acompanhamento e supervisão da prática letiva em sala de aula, enquanto processo de melhoria da qualidade de ensino e de desenvolvimento profissional dos docentes; insuficiente abrangência da gestão articulada do currículo quando conjugada com as dinâmicas de interdisciplinaridade, continuidade pedagógica e sequencialidade e ao nível da articulação intra e interdepartamental.

## **1.2. Caracterização dos participantes**

Este projeto de formação desenvolver-se-á num contexto de colaboração entre 14 docentes, 7 do Pré-escolar e 5 do 1.º ciclo e 2 docentes da Educação Especial do agrupamento de Valpaços, provenientes de diferentes formações iniciais. Inclui professores alguns deles em início de carreira e outros pertencentes ao quadro de agrupamento, com largos anos de experiência.

Com este projeto pretende-se encontrar respostas conjuntas que vão de encontro às necessidades sentidas pelos professores, uma vez que o objetivo da intervenção para além do apoio direto aos alunos, tem também como finalidade promover a colaboração com os docentes envolvidos, para que em conjunto se encontrem as respostas mais adequadas. Estabelecer-se-á colaboração com outros parceiros intervenientes no processo educativo, técnicos do centro de recursos para a inclusão, centros de saúde e com as famílias e o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) do agrupamento.

## **1.3. Plano de resolução**

### **1.3.1. Áreas**

Este projeto aborda a área da inclusão e transição de alunos NEEs nas classes do regular no pré-escolar, numa perspetiva de análise científica, lúdico-pedagógica-didática "brincar a aprender" na vertente ensino/aprendizagem.

Incide também no trabalho entre pares, colaborativo, entre professores e entre alunos e no desenvolvimento profissional individual, numa perspetiva de alterações /mudança de atitudes e comportamentos e/ou melhoria dos métodos de trabalho em sala de aula; fomentando o desenvolvimento de competências essenciais nos alunos de modo a que consigam alcançar o sucesso educativo.

### **1.3.2. Objetivos específicos**

Temos como objetivos específicos:

- Ajudar os educadores/professores na identificação das necessidades educativas e desenvolver experiências no sentido de reavivar as aprendizagens.
- Identificar e clarificar as finalidades, objetivos, seguindo as Orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE) e metas estabelecidas a ter em conta para o pré-escolar, de forma a serem capazes de identificar, adaptar e implementar planos educativos individuais (PEI) com apoio pedagógico acrescido, adequações curriculares individuais e adequações no processo de avaliação ou aplicação de currículos específicos individuais (CEI).
- Auxiliar os educadores/professores a delinear os seus próprios objetivos de aprendizagem dentro dos objetivos globais estabelecidos no projeto de formação.
- Promover a reflexão sobre aquilo que os educadores/professores pensam acerca das suas práticas, numa perspetiva inclusiva.
- Analisar formas de trabalhar em conjunto com outro professor dentro da sala de aula e promover a colaboração.
- Promover um aprofundamento do conhecimento didático e curricular dos educadores/ professores envolvidos no projeto.
- Fomentar a mudança nas atitudes dos participantes, no que se refere à inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares e à formação de professores.
- Incentivar a mudança educativa através do envolvimento em práticas colaborativas que promovam o desenvolvimento profissional.
- Fomentar a observação e a supervisão da prática educativa por parte dos professores/educadores participantes e implicá-los na mudança.
- Refletir sobre estratégias destinadas a dar resposta às necessidades dos professores/educadores que têm alunos com NEE.
- Ajudar os professores/educadores a desenvolver e usar estratégias e metodologias de ensino a partir das quais se abordem os conteúdos curriculares de uma forma diferenciada, para que se adaptem aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem.

- Criar dinâmicas de trabalho colaborativo entre os professores/educadores que trabalham com alunos NEEs.
- Conseguir reconhecer em outros colegas boas práticas de docentes que podem ser partilhadas.
- Promover o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e da capacidade de reflexão.

### 1.3.2. Ações a desenvolver

#### “NEEs - Articular para incluir do Pré-escolar para o 1.º Ciclo”

**1.º Módulo (outubro de 2014):** Conceção dos professores acerca da inclusão

**Objetivos:** Expor as expectativas da atual formação. Partilhar e refletir acerca das conceções que os professores têm acerca da inclusão.

Quadro 1. *Módulo I – Conceções dos Professores sobre Inclusão.*

Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	Apresentação	Conhecer o contexto de trabalho da oficina de formação.	- Conhecimento dos participantes dos objetivos, dos conteúdos e da bibliografia.
2	Expectativas dos participantes	Analisar as expectativas que cada um dos participantes traz para a formação.	- Os formandos irão expor as suas expectativas do curso, que serão debatidas <i>a posteriori</i> em debate.
3	Critérios de Avaliação	Apresentar e discutir o modo de avaliação e de trabalho de oficina.	- Será feita a apresentação do modo de avaliação dos participantes ao longo da formação. Será também valorizado o trabalho reflexivo e colaborativo.
4	Conceções dos professores acerca da inclusão	Estimular o processo de aprendizagem reflexiva.	- Apresentação partilhada das conceções que os professores têm acerca da integração/ inclusão.
5	Educação especial e o ensino	Conhecer a evolução da Educação Especial ao longo dos tempos; Refletir sobre a legislação em vigor;	- Breve retrospectiva histórica da Educação Especial. - Apresentação e análise da legislação em vigor a partir da Lei de Quadro Pré-escolar.

**2.º Módulo (novembro de 2014):** As necessidades educativas especiais do agrupamento envolvidas na transição do pré-escolar para o 1.º ciclo.

**Objetivo:** Analisar as problemáticas existentes no agrupamento.

Quadro 2. *Módulo II – NEE e Transição do Pré-escolar para o 1.º Ciclo.*

Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	As NEEs existentes	Conhecer as problemáticas com que os educadores/professores se deparam em contexto sala de aula.	- Sensibilização; Visualização do Filme – “Cuerdas” - Registo das problemáticas mencionadas por cada docente. - Organização de grupos de acordo com essas problemáticas.
2	Preparação dos estudos de caso	Caracterizar os alunos e suas problemáticas; Definir e planificar a atividade a desenvolver.	- Trabalhar em grupo essas mesmas problemáticas. - Planificação e definição da atividade a desenvolver de acordo com cada caso específico.

**3.º Módulo (janeiro 2015):** Construção de instrumentos pedagógicos adaptados ao nível etário das crianças.

**Objetivo:** Construir materiais / instrumentos pedagógicos.

Quadro 3. *Módulo III – Construção de Instrumentos para Crianças com NEE.*

Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	Preparação dos estudos de caso (cont.)	Partilhar ideias e saberes acerca das problemáticas informalmente.	- Exposição/apresentação de trabalhos - Recolha de sugestões/experiências.
2	Preparação dos estudos de caso (cont.)	Preparar/Construir materiais para concretização das atividades planificadas.	- Construção de materiais/instrumentos (grelhas, portefólios, <i>powerpoints</i> ) - Partilha de materiais

**4.º Módulo (fevereiro 2015):** Apresentação dos estudos de caso

**Objetivo:** Apresentar e refletir sobre os trabalhos produzidos.

Quadro 4. *Módulo IV – Apresentação de Estudos de Caso.*

Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	Apresentação dos estudos de caso	Expor os trabalhos de grupo.	- Apresentação, reflexão e partilha dos estudos de caso.
2	Avaliação das aprendizagens dos alunos	Identificar as competências básicas (metas do pré-escolar) necessárias na transição para o 1.º ciclo.	- Registo dos instrumentos utilizados por cada um dos docentes na avaliação diagnóstica na avaliação contínua e final. - Reflexão sobre as vantagens de se avaliarem os contextos que poderão influenciar as aprendizagens na transição de ciclo. - Partilha e discussão entre todos.

**5.º Módulo (março 2015):** A articulação entre professores /educadores: avaliação/autoavaliação

**Objetivos:** Coadjuvar o apoio ao desenvolvimento profissional. Refletir sobre a colaboração entre pares.

Quadro 5. *Módulo V – Avaliação da Oficina e dos Formandos.*

Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	Trabalho colaborativo	Identificar as vantagens da articulação/ trabalho colaborativo junto das crianças com NEE. Identificar formas de tornar essa articulação mais eficaz.	- Calendarização de atividades nos dois níveis de ensino; - Planificação de atividades de articulação (pré-integração). - Solicitação do envolvimento/intervenção dos EE na planificação.
2	Oficina de Formação	Avaliar o trabalho desenvolvido	- Avaliação do trabalho desenvolvido ao longo da oficina de formação.

### 1.3.3. Espaços

O projeto decorrerá numa das escolas do Agrupamento de Valpaços, a qual apresentará condições adequadas à concretização da oficina. Será, então, um local com materiais correspondentes aos destinatários e às atividades programadas, com acesso a material informático atualizado para apresentação projetada de conteúdos.

### 1.3.4. Recursos materiais

Os recursos materiais utilizados serão: textos selecionados pelo formador e outros que envolvem o espaço físico, quadro interativo, projetor multimédia. É de salientar que os textos serão fotocopiados e distribuídos pelos formandos.

### 1.3.5. Calendarização

Esta formação realizar-se-á de outubro de 2014 a março de 2015, na modalidade de oficina de formação, com uma carga horária de 50 horas, sendo vinte cinco delas presenciais e as outras vinte cinco<sup>2</sup> destinadas a trabalho autónomo.

### 1.3.6. Avaliação

Os formandos serão avaliados de forma contínua. A avaliação basear-se-á no acompanhamento e observação da assiduidade, de acordo com o n.º 2 do RJFC, do art.º 13.º “não podem ser objeto de certificação as ações das quais a participação do formando não tenha correspondido ao número de horas mínimo definido no respetivo regulamento.”

<sup>2</sup>O trabalho autónomo incide na conceção, produção, testagem e reformulação da sequência didática e respetivos materiais.

Será tida em conta a dedicação e rendimento de cada formando durante as sessões de formação, dando-se especial relevo ao desempenho durante os períodos definidos para a execução de exercícios práticos em trabalho autónomo na sala de aula.

Todo o trabalho produzido será analisado e avaliado continuamente, a fim de se determinar o grau de evolução de cada formando. De todos os trabalhos produzidos será dado acesso a todos os formandos, para que se enriqueçam com os materiais criados e disponibilizados pelos colegas de curso.

No fim da ação de formação cada formando fará uma apresentação final que versará sobre a aplicação concreta do aprendido às tarefas de gestão e/ou prática pedagógica individual e produzirá um relatório de reflexão e avaliação.

A classificação final será numa escala de 0 a 10 valores. Considera-se classificação positiva da escala a partir de 5, inclusive.

Os formandos serão informados, no início da ação, sobre os critérios segundo os quais serão avaliados.

## SÍNTESE REFLEXIVA

Na derradeira fase de um processo de investigação, cabe-nos a complexa função de refletir sobre o mesmo, de acordo com toda a informação recolhida, sob a égide de um levantamento teórico adequado à temática.

Este iniciou-se com uma reflexão autobiográfica, a qual se constitui num momento singular, pois permite desenvolver a competência interpretativa e reflexiva do quotidiano escolar promovendo a capacidade crítica e o desenvolvimento pessoal e profissional.

Souza (2004) revela que escrever sobre si remete o sujeito para uma dimensão de “auto-escuta de si mesmo, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si” (p. 72).

A intenção principal que guiou este nosso trabalho foi efetivamente perceber as diferentes formas de apropriação e execução das práticas articuladas, num Agrupamento de Escolas regido por um Projeto Educativo comum. Tais intenções determinaram as nossas opções metodológicas.

Foram abordados diversos conceitos tais como, a articulação curricular entre a Educação Pré-escolar e o 1.º ciclo. A evolução histórica de cada um destes níveis tem sido marcada por diferenças, tanto ao nível das funções como da formação e estatuto dos docentes e a ambiguidade do papel da Educação de Infância dividida entre as funções assistenciais e pedagógicas trouxe à mesma algumas dificuldades na implementação da sua identidade.

Atualmente a existência de documentos de orientação curricular para o Pré-Escolar, não só uniformizam o seu trabalho como também lhe atribuem uma identidade e confirmam uma intenção de continuidade, apelando assim à necessidade de se conhecer melhor os seus efeitos na relação com o ciclo subsequente. Esta identidade implica novas práticas docentes que deverão fundamentar uma educação inclusiva; pressupõe antes demais, perceber a relevância de cada um dos níveis no percurso formativo do indivíduo; exige também o conhecimento e reconhecimento por parte dos docentes das diferenças que os caracterizam e que conduzem a educação no sentido de um percurso evolutivo de formação, capaz de responder às exigências sociopedagógicas que atualmente se as escolas estão incumbidas.

Consciente da importância das práticas de articulação, e do modo como estas podem influenciar os processos de transição, sentimo-nos impelidos para a realização do presente trabalho de forma a torná-lo menos traumático e penoso para os alunos. Este assenta em três dimensões de análise: o trabalho articulado entre docentes de diferentes



ciclos de ensino, a transição de ciclo dos alunos (do pré-escolar para o 1.º ciclo) e as práticas pedagógicas dos docentes.

A tomada de consciência, por parte dos docentes, da efetiva importância da articulação curricular pode melhorar a prática pedagógica dos professores e educadores deste Agrupamento de Escolas. Podemos afirmar que urge repensar a importância da articulação curricular, de entre os vários aspetos que condicionam o processo educativo, uma vez que esta se tem destacado como um potencial contributo para a resolução dos problemas relacionados com o sucesso educativo. Julgamos que quando se assume a importância de uma realidade, encontram-se estratégias para a implementar, mesmo em condições adversas.

No decorrer deste projeto a investigadora foi-se apercebendo das fragilidades de uma escola onde não são implementadas as práticas articulatórias e onde as transições de ciclo colocam a descoberto alguns défices problemáticos a nível de socialização/integração e a o nível curricular. Para colmatar essas necessidades, deverá existir uma cultura de escola que integre um conjunto de valores, crenças, princípios orientadores que favoreçam a apropriação da mesma, por parte de todos os seus membros, e motive os professores, os funcionários, os pais e outros elementos da comunidade educativa; uma escola que transforme a instituição num foco de boas práticas, baseadas na cooperação, na partilha, na construção do saber e saber-fazer, com um clima favorável ao desenvolvimento de um trabalho interativo entre os elementos da comunidade educativa.

A escola, no seu conjunto, deverá perspetivar a inclusão não apenas como um direito, mas também como um benefício, porque contribui para que todos cresçam, de modo a viverem e a conviverem mais adequadamente com a diferença que caracteriza cada um de nós. Para tal, precisam de formação, quer para esta parte das suas dificuldades quer para os problemas com que se deparam na sua atividade profissional, isto é, de projetos que os impliquem na construção de uma resposta inclusiva.

A formação pode potenciar aos professores e educadores uma abertura e predisposição à mudança que tanto quanto possível se idealiza útil, ou seja, de acordo com as dificuldades sentidas e as exigências específicas do contexto educativo, tornando assim professores e educadores profissionais capazes de responder aos desafios que lhe são colocados na sua prática direta perante os seus pares e os seus alunos.

Em síntese, podemos concluir que a formação de professores e educadores é um dos pilares para o processo da inclusão escolar e educativa.

Esta necessidade de formação por parte dos professores, também alinha com os resultados que vão de encontro às orientações da UNESCO (1994), que ao longo de vários anos vem apelando e incentivando os governos a garantir, que tanto a formação inicial de

professores como a formação em serviço, abranjam respostas às NEE na perspetiva da escola inclusiva.

O Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio, atribuiu às escolas uma autonomia crescente entendida como “a capacidade que qualquer organismo/entidade, individual ou colectiva, detém de se poder reger por leis próprias, de actuar, de se orientar, de resolver os seus problemas, sem ter necessidade de recorrer a outrem, pressupondo, portanto, um determinado grau de independência, não vituperando nunca os postulados mais elementares da responsabilidade” (Morgado, 2000, p. 49). A partir desta, tendo em conta as características do meio onde se encontra inserido, tem como grande objetivo, promover o estabelecimento de práticas educativas direcionadas para a partilha de experiências, para o trabalho articulado, para o desenvolvimento de uma gestão de currículo.

Após análise das entrevistas feitas a docentes envolvidos, foi possível verificar a necessidade de uma formação que corrija e apoie os professores e educadores a superar as suas dificuldades de colaboração na articulação entre educadores de infância, professores de educação especial e professores do 1.º ciclo. Na implementação de metodologias/estratégias inclusivas num caminho que presentemente se impõe uma vez que o professor de hoje, não é mais o de ontem! O profissional docente de hoje, deve envolver-se na resolução prática dos problemas, questionando, planeando, experimentando, refletindo, em ciclos sucessivos de reflexão e ação. Os sujeitos da nossa investigação são os próprios protagonistas efetivos dos processos de decisão curricular acerca da importância da sua articulação. Esta é a premissa principal desta oficina de formação que permitirá refletir e incidir ao longo de 50 horas e durante alguns meses sobre as práticas educacionais, possibilitando um *feedback in loco* do trabalho desenvolvido.

Através de contínuos momentos de ação-reflexão, a produção de conhecimentos partilhada entre pares, irá ajudá-los na orientação e resolução de problemas que lhes surjam no seu dia-a-dia, de forma a melhorar as condições do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos (com a adoção de estratégias, adaptação de currículos, e a organização de recursos e da própria aprendizagem). Mudar, inovar, ajuda a manter a confiança para a experimentação de novas práticas.

Valorizando as interações pedagógicas entre professores e alunos, surgem formas diferenciadas de cooperação que, por sua vez, favorecem a construção de uma escola mais justa. A justiça não é igualdade, mas tratar cada um da forma que lhe corresponde.

Esta formação é uma excelente estratégia de promoção de competências para a inclusão nos docentes participantes, pela partilha de experiências que propicia. A interação que se desenvolve é fundamental para as aprendizagens académicas, a diferenciação pedagógica inclusiva, a partilha das vivências/ diferenças, sendo crítica também, para o

reconhecimento do outro. Afinal, sendo a escola um espelho da sociedade, é aí que se aprende a ser, a saber ser, a saber fazer e a saber viver com os outros (Unesco, 1996).

Com este trabalho pretende-se que as práticas de articulação desenvolvidas junto das crianças com NEEs, no pré-escolar e 1.º ciclo, sejam uma realidade facilitadora no dia-a-dia, ajudando as crianças, minimizando todos os atritos ou dificuldades que daí possam advir e que exista no agrupamento um sistema de comunicação eficiente entre as estruturas e entre o corpo docente da escola, que privilegie a articulação e a continuidade entre ciclos, especialmente e neste caso das crianças com NEEs, que haja uma relação entre os docentes predisposta à formação, à inovação e à mudança.

## FONTES DE CONSULTA

### BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang (Coords.), *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 11-31). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Org.), *Perspetivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade* (pp. 103-116). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1999). Um olhar reflexivo sobre a supervisão. Em *Atas do I Congresso Nacional de Supervisão e Formação* (pp. 256-266). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I., Freitas, C., Ponte, J., Alarcão, J., & Tavares, M. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje*. Braga: Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas.
- Alarcão, (1994). *A didáctica curricular na formação de professores*. In A. Estrela & J. Ferreira (Orgs.), *Desenvolvimento curricular e didáctica das disciplinas* (pp. 67-92). Actas do IV Colóquio Nacional da Association Francophone Internationale de Recherche en Sciences de l'Education (AIP ELF).
- Almeida, A. M. C., & Rodrigues, D. (2006). A percepção dos professores do 1.º ceb e educadores de infância sobre valores inclusivos e suas práticas In D. Rodrigues (Org.), *Investigação em educação inclusiva* (vol. 1. pp. 64-78). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Alonso, L., & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In L. Alonso & M. C. Roldão (Coords.). *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão* (pp.43-64). Coimbra: Almedina.
- Antunes, R. R. (2009). Escola inclusiva: uma utopia? *Ideias e Temas*, 6, 37-40.
- Antunes, R. R. (2011). Educação inclusiva, escola de qualidade para todos. *Ideias e Temas*, 8, 173-182.
- Arends, R. (2000). *Aprender a ensinar*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal.
- Azevedo, J. (2007). Ciclos de formação: uma nova escola é necessária e possível. *Ciclos em Revista*, 1, 13-30.
- Bairrão, J. (2004). Prefácio. In J. Pereira (Org.), *Políticas e práticas educativas, o caso da educação especial e do apoio sócio-educativo nos anos 2002 a 2004* (pp. 3-6). Lisboa: Fundação Liga Portuguesa dos Deficientes Motores.

- Barbosa, M. (1997). A acção educativa perante o fim das certezas: oportunidade para mudar de registo epistemológico? *Revista Portuguesa de Educação*, 10(2), 45-58.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1997). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Brennan (1999). Necessidades educativas especiais: um desafio educacional. In L. M. Correia (Org.), *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 36-59). Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *A ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Cogan, M. (1993). *Clinical supervision*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Correia, L. M. (1990). Educação especial em Portugal. *Educação Especial e Reabilitação*, 4, 60-65.
- Correia, L. M. (1991). *Dificuldades de aprendizagem: contributos para a clarificação e unificação de conceitos*. Porto: APPORT.
- Correia, L. M. (1994). A educação da criança com n.e.e. hoje: Formação de professores em educação especial. *Revista Portuguesa de Educação*, 8, 45-53.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (1998). *O papel da escola na transição para a vida activa de alunos com necessidades educativas especiais*. Braga: APPCDM.
- Correia, L. M. (2002). *Inclusão: um guia para educadores e professores*. Braga: Quadrado Azul.
- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guião para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2005). A escola contemporânea, os recursos e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. In H. Serra (Org.), *Atas do encontro internacional de educação especial: Diferenciação do conceito à prática* (pp. 45-70). Porto: Gailivro.
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores, os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

- Declaración de Salamanca (1994). *Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais, acesso e qualidade*. Salamanca: UNESCO.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Fay Chung, F., Geremek, B., et al. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Porto: Asa.
- Demo, P. (1990). *Certeza da incerteza: ambivalência do conhecimento e da vida*. Brasília: Plano.
- Demo, P. (2000). *Saber pensar*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D' Água.
- Formosinho, J. (2000). A escola das pessoas para as pessoas. In J. Formosinho, F. I. Ferreira & J. Machado (Orgs.), *Políticas educativas e autonomia das escolas* (pp. 49-70). Porto: Asa.
- Formosinho, J. (Coord.). (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2000). *A reforma e a mudança nas escolas*. Porto: Asa.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia para a autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente. Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Furlanetto, E. C. (2003). *Como nasce um professor? Uma reflexão sobre o processo de individuação e formação*. São Paulo: Paulus.
- Gallatin, J. E. (1978). *Adolescência e individualidade: uma abordagem conceitual da psicologia da adolescência*. São Paulo: Harper e Row do Brasil.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gardou, C. (1997). Les personnes en situation de handicap exiles sur le seuil. *Revue Européenne du Handicap Mental*, 14 (4), 45-67.
- Glickman, C. D. (1981). *Developmental supervision*. Alexandria, VA: ASCID
- Goodson, I. (1995). Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In A. Nóvoa, (Org.), *Vidas de professores* (pp. 63-78). Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós moderna*. Alfagrade: McGraw-Hill de Portugal.

- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (2.ª ed., pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Jiménez, R. B. (1997). Uma escola para todos: a integração escolar. In R. B. Jiménez, (Coord.), *Necessidades educativas especiais* (pp. 67-93). Lisboa: Dinalivro.
- Lima, M. L. P. (1993). Atitudes. In J. Vala & M. B. Monteiro (Orgs.), *Psicologia Social* (pp. 110-159). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marcelo García, C. (2009). Desenvolvimento profissional: passado e futuro. *Sísifo - Revista das Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Moreira, J. (2010). *Portefólio do professor. O portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (Org.). (1992). *Os professores e as histórias de vida*. Porto: Porto Editora.
- Nunes, I. S. (1984). *A motivação intrínseca: seu significado e implicações para o exercício da actividade docente*. Leiria: Instituto Politécnico.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 221-284). Porto: Porto Editora.
- Pereira, O. (1980) Princípios de normalização e de integração na educação dos excepcionais. In O. Pereira (Org.), *Educação especial: atuais desafios* (pp. 1-13). Rio de Janeiro: Interamericana.
- Perrenoud, P. (2010). Não existe inclusão eficaz sem diferenciação pedagógica nas turmas regulares. *Educação Inclusiva*, 1, 15-19.
- Portugal, G. (1997). Qualidade de contextos pré-escolares, cinco perspectivas segundo L. Katz. *Cadernos de Educação*, 42, 67-98.
- Rodrigues, D. (2007). *Percursos de educação inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, D. (Org.). (2003). *Perspectivas sobre inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2008). Que educação queremos para a infância. In Conselho Nacional da Educação (Org.). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 176-197). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Sá-Chaves, I., (2004). Tendências para a reconceptualização curricular. In I. Sá-Chaves & F. Paixão (Orgs.), *Saberes básicos de todos os cidadãos no séc. XXI* (pp. 125-143). Lisboa: CNE.

- Sanches, I. (2005). Viver e trabalhar com a diferença: os professores de apoio educativo a caminho de uma educação inclusiva. In J. B. Duarte & D. Franco (Coords.), *Formar professores, para que escola? Teorias e práticas* (pp. 34-47). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Sanches, I. (2011). *Em busca de indicadores de educação inclusiva. A “voz” dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Inclusão escolar: conceitos, perspectivas e contributos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Sarmiento, M. J. (1993). *A escola e as autonomias*. Porto: Asa.
- Sasaki, R. K. (1997). *Inclusão, construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- Schön, D. (1990). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-92). Lisboa: D. Quixote.
- Serra, C. A. M. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Serrano, J. (2005). *Percursos e práticas para uma escola inclusiva*. Tese de doutoramento inédita, Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, Braga.
- Silva, M. O. E. (2004). Refletir para (re)construir práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 4, 51-60.
- Tardif, M. (2000). *Ambigüidade do saber docente nas reformas relativas à formação universitária para o magistério*. Texto Digitado.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais, acesso e qualidade*. Salamanca: Autor.
- UNESCO (1998). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área de necessidades educativas especiais 1994*. Lisboa: IIE.
- Vasconcelos, T. (2007). Transição jardim de infância – 1.º ciclo: um campo de possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 4-46.
- Vieira, C. & Relvas, A. (2003). *A(s) vida(s) do professor, escola e família*. Coimbra: Quarteto.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. A. (2000). *Planificações e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Asa.



Zabalza, M. A. (2004). *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

## ELETRÓNICAS

Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Rev. Fac. Educ.* 10, 20-32. Consultado em 13 de outubro de 2013 em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S010225551996000200002&script=sci\\_abstr](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S010225551996000200002&script=sci_abstr) act.

Alves Vilhena, J. (2008). Alves, C., & Vilhena, L. (2008). *Transição do pré-escolar para o 1º Ano do 1º Ciclo – Que mecanismos são utilizados?* Trabalho de projecto não editado. Pós-Graduação em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Porto. Consultado em 15 janeiro, 2014 em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/141>

Bénard da Costa, A. M. (2006). *Promoção da educação inclusiva em Portugal – Fundamentos e sugestões. Debate nacional sobre educação*. Consultado em 16 janeiro, 2014 em <http://www.debatereducacao.pt/relatorio/files/CpII4.pdf>.

Bruce, C. S. (2002). *Information literacy as a catalyst for educational change: background paper*. White paper prepared for UNESCO, the U.S National Commission on Libraries and Information Science, and the National Forum on Information Literacy, for use at the Information Literacy Meeting of Experts, Prague, the Czech Republic. Consultado em 15 dezembro, 2013 em [http://eprints.qut.edu.au/4977/1/4977\\_1.pdf](http://eprints.qut.edu.au/4977/1/4977_1.pdf)

Dudziak, E. (2005). *Competências em informação: melhores práticas educacionais voltadas para a information literacy*. Consultado em 16 de dezembro, 2013 em [http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/6876/1/166\\_DUDZIAK\\_CBBB\\_2005b.pdf](http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/6876/1/166_DUDZIAK_CBBB_2005b.pdf).

Gave (2010). *Nota à comunicação social: Resultados dos alunos portugueses melhoram no PISA 2009*. Consultado em 17 de dezembro, 2013 em <http://www.gave.minedu>.

Mantoan, M. T. E. (2002). *A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar*. São Paulo: Paulus. Consultado em 17 de agosto, 2013 em <http://www.life.fae.unicamp.br/papet/2002>

Marcelo, Carlos (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22. Consultado em 18 de agosto, 2013] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Rev. Lusófona de Educação* 2006, 8, 63-83. ISSN 1645-7250. Consultado em 19 de outubro, 2013 em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf>

Silva, M. O. E. (2001). *A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar*. São Paulo: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo. Disponível em <http://www.teses.usp.br>

Santos, R. (2004). O professor e a produção de conhecimento numa sociedade em transformação. *Revista Espaço Acadêmico*, 35, 1-3. Consultado em 20 de agosto, 2013 em <http://www.espacoacademico.com>

## LEGISLATIVAS

Decreto-Lei n.º 542/79 (Estatuto dos Jardins de Infância do sistema público de educação pré-escolar).

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril (Estatuto da Carreira Docente de Professores da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário).

Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro (Princípios a que a formação contínua deve obedecer - Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário).

Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de outubro (Criação do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua).

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. (Autonomia, Administração e Gestão da Escola).

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. (Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo).

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, (que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Decreto-Lei 22/2014, de 11 de fevereiro. (Pretende reforçar, também, a ideia de que e a organização e gestão do ensino e o sucesso educativo constituem o núcleo central da atividade docente).

Despacho n.º 13.313/2003. (Ordenamento da rede educativa em 2003-2004).

Despacho n.º 44/2010. (Define como um dos seus principais objectivos concretizar a universalização da frequência da educação básica e secundária).

Lei n.º 60/93, de 20 de agosto (Alteração por ratificação de alguns artigos do Decreto-Lei 249/92, no que se refere à atividade dos Centros de Formação de Professores).

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (Consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar).

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Circular17/DSDC/DEPEB/2007 (ME)

Portaria nº 344/89, de 13 de maio. (Ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário).

## **APÊNDICES**

**Apêndice I - Grelha de validação da entrevista às docentes com alunos NEE  
envolvidos na transição do pré-escolar para o 1.º Ciclo**

<b>Tema das perguntas</b>	<b>Referências Bibliográficas</b>	<b>Pergunta da entrevista</b>	<b>Objetivos da pergunta</b>	<b>Questão parcelar</b>	<b>Objetivo específico</b>
<b>I – Legitimação da entrevista</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitar a colaboração da entrevistada.</li> <li>- Agradecer a disponibilidade e a colaboração.</li> <li>- Solicitar autorização para gravar a entrevista.</li> <li>- Garantir anonimato e a confidencialidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar o entrevistador e entrevistado;</li> <li>- Apresentar os objetivos da entrevista;</li> <li>- Pedir autorização para gravar as respostas.</li> </ul>		Criar ambiente favorável e empático para a entrevista.
<b>II – Caraterísticas sócio demográficas</b>	Batista (2008) Day (2001) Formosinho (2009)	1- Qual o seu grupo de docência?  2- Qual a sua situação profissional e o tempo de serviço que tem?	- Especificar o grupo de docência a que pertence?  - Adquirir dados sobre a sua atividade profissional.	1- Que formação têm os docentes do pré-escolar e do 1º ciclo	Verificar se a formação inicial dos docentes, os preparou adequadamente para a transição de alunos com NEE do pré-escolar para o 1º ciclo.
<b>III – Escola inclusiva</b>	Fonseca (1989) Correia (1997) Sanchez (2003)	3- Quais as NEE dos alunos que transitam do pré-escolar para o 1º ciclo?  4- Que conhecimentos/competências tem em NEEs?  5- Quais as maiores dificuldades com que se deparam na transição de ciclos?	Identificar a problemáticas existentes nos dois ciclos. Aperceber-se dos conhecimentos/competências que os docentes possuem à cerca das NEE existentes no pré-escolar e no 1º ciclo. Recolher informações sobre essas problemáticas. Conhecer a opinião dos professores a propósito da escola inclusiva.	2- Quais as NEE dos alunos que transitam de ciclo?  3- Quais as estratégias aplicadas para facilitar a transição de ciclo destes alunos.	Apurar as NEE existentes.  Apurar qual o conhecimento científico/pedagógico que os docentes possuem acerca das problemáticas existentes na turma.

Tema das perguntas	Referências Bibliográficas	Pergunta da entrevista	Objetivos da pergunta	Questão parcelar	Objetivo específico
<b>IV – Dificuldades na prática docente</b>	Day (2004) Fullan & Hargreaves (2001) Decl. Salamanca (1994) Alarcão (2002)	6- Que estratégias utiliza para facilitar a transição de ciclo destes alunos?	- Conhecer as dificuldades com que os docentes se confrontam na sua prática, enquanto professores de alunos com NEE. - Especificar como ultrapassa as dificuldades surgidas.	4- Conhecer as maiores dificuldades com que os professores se deparam na sua prática enquanto docentes de alunos com necessidades educativas, na sua transição de ciclo?	- Identificar as maiores dificuldades com que os professores se deparam na sua prática enquanto docentes de alunos com necessidades educativas, na sua transição de ciclo.
<b>V – Necessidades de formação contínua</b>	Amaral (1996) Batista (2008) Day (2004) Gouveia (2008) Nóvoa (1992) Goodson (2007)	7- Em que áreas sente maior necessidade de formação?	- Conhecer a necessidade de formação dos professores participantes.	5- Que necessidades de formação têm os docentes do ensino regular na transição relativamente aos alunos com NEE?	- Conhecer as necessidades de formação dos entrevistados.
<b>VI – Participação na formação</b>	Ponte (2003) Lima (2002) Perrenoud (2008)	8- Que disponibilidade possui para participar neste projeto de formação? Semanal? Mensal? 9- Durante quanto tempo? 10- Qual a sua disponibilidade para trabalhar em colaboração e participar na observação interpares?	- Apurar a disponibilidade dos docentes para participarem numa oficina de formação. - Averiguar qual a disponibilidade para trabalhar em colaboração e participar na observação interpares.	6- Qual a disponibilidade dos docentes para participarem numa oficina de formação, organizada no contexto da escola e a realizar no decurso do ano letivo.	Investigar sobre a disponibilidade dos docentes para participarem.

**Apêndice II - Grelha de análise de conteúdo das entrevistas às professoras envolvidas na transição do pré-escolar para o 1.º ciclo**

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
Características sociodemográficas	Características sociodemográficas?	Grupo de docência: - 100 (2) - 110 (2) - 910 (1)	“educadora de infância” “educadora de infância” “1.º ciclo”. “1.º ciclo”. “educação especial”	“Pertencço ao grupo de educadores de infância” “Pertencço ao grupo de educadores de infância” “Pertencço ao grupo do 1.º ciclo”. “Pertencço ao grupo do 1.º ciclo”. “Pertencço ao grupo da educação especial”.	E1 E2 E3 E4 E5
	Características sociodemográficas?	Situação profissional: QA (3) 17,18, 20 anos QZP (1) 25 anos Contratada (1) 12 anos	“Quadro de Agrupamento ... 17 anos” “Quadro de Agrupamento...18 anos” “Quadro de Agrupamento...20 anos” “Quadro de Zona Pedagógica ...25 anos” “Contratada...12 anos”	“Pertencço ao Quadro de Agrupamento e tenho 17 anos de serviço”. “Sou do Quadro do Agrupamento e tenho 18 anos de serviço.”. “Pertencço ao Quadro de Agrupamento e tenho 20 anos de serviço”. “ Pertencço ao Quadro de Zona Pedagógica e tenho 25 anos de serviço”. “Sou contratada e tenho 12 anos de serviço”.	E1 E2 E3 E4 E5
Escola Inclusiva	NEE dos alunos que transitam do 1.º para o 2.ºciclo	Tipos de deficiência: “Perturbação do Espectro Autista” (1) Paralisia Cerebral com dificuldades Motoras (1) Atraso Global do Desenvolvimento (2) Trissomia 21(1) Deficiência Mental	Perturbação do Espectro Autista Dificuldade na Locomoção Atraso Global do Desenvolvimento Síndrome de Down Atraso Mental moderado	- “ Tenho uma menina com Perturbação do Espeto Autista” - “ Tenho um aluno com dificuldades em se movimentar e que apresenta um ligeiro défice mental” -“ Existe no meu grupo de turma dois alunos com AGD ligeiro e moderado”. - “ Tenho uma menina com síndrome de Down na minha turma”. - “Há na minha turma um menino com Deficiência Mental.”	E1 E2 E3 E4 E5

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
	<b>Conhecimentos/competências em NEE</b>	Tipo de saberes em NEE - Conhecimentos teóricos (2) - Curso de Especialização em Educação Especial (2). - Formação inicial e prática ao longo dos anos (1)	- "Alguns conhecimentos teóricos - "conhecimento teórico" - "Especializada no domínio Mental/motora." - "Especializada no domínio Mental/motora". - "Teoria aplicada na prática".	- "Não ... no meu tempo como os alunos estavam institucionalizados apenas só nos eram transmitidos alguns conhecimentos teóricos". - " Tenho apenas alguns conhecimentos teóricos; trabalhei em apoio educativo no qual por vezes se encontravam crianças com N.E.E." - " No curso de especialização adquiri muita informação teórica, contudo a prática só a adquiri com o exercício das funções docentes". - " Embora a minha formação de base não fosse nesta área senti necessidade de a fazer, devido às características dos alunos com que me deparei". - " Tive alguma formação, mas os maiores conhecimentos foram adquiridos com a prática ao longo dos anos ."	E1  E2  E3  E4  E5
<b>Dificuldades na Prática Docente</b>	<b>Dificuldades sentidas</b>	Natureza das dificuldades: - Integração/adaptação à nova escola. (3) - Desconhecimento das problemáticas. (2)	_ "...dificuldade de adaptação dos alunos ao 1ºciclo..." - "Os alunos sentem mais dificuldade em se integrarem". - "Receio da adaptação à nova realidade e a não aceitação pelos colegas". _ "... não ter conhecimento antecipado ...". - " Deviam realizar-se reuniões para dar-se conhecimento".	_ "Sinto que estes alunos sentem mais dificuldade em se adaptarem uma vez que é uma realidade muito diferente da do pré-escolar." _ "Os alunos demonstram dificuldade em se integrarem porque as dinâmicas dentro da sala de aula bem como todas as estratégias e práticas pedagógicas desenvolvidas são diferentes..." _ " Revelam dificuldade, pois por vezes são segregados por colegas da turma e não só..." _ " Por vezes, não se encontrando em Centros escolares, só conhecemos estes alunos quando se faz a sua receção." _ "Deveria no final de cada ano letivo, haver uma reunião para dar conhecimento das problemáticas e delinearem-se estratégias para a escola os receberem ."	E1  E2  E3  E4  E5

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
Dificuldades na Prática Docente (cont.)	Estratégias para a transição	- Reuniões (2) - Visitas à escola (1) - Pré integração/socialização (2)	- “Reuniões de articulação”. - “Reuniões com os professores envolvidos”. _ “cooperação com vários intervenientes...” - “Planificar atividades” - “Realizar atividades	_ “ No final de cada ano letivo deveriam realizar-se reuniões para dar a conhecer as problemáticas existentes”. _ “ Acho muito importante existirem reuniões de articulação para definirem estratégias para facilitar a transição destes alunos”. - “ Deve-se fazer uma visita à escola para conhecer o espaço, pessoal ”. _ “ Planificar atividades a desenvolver numa turma de 1º ano.” _ “ Para mim é muito importante que estes alunos participem em atividades na escola que os vai acolher”.	E1  E2  E3  E4  E5
Necessidades de Formação contínua	7-Necessidade de formação	-Avaliação s segundo a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF)(2) -Conhecer melhor as problemáticas existentes.(1) Construção de materiais adequados (2)	“... na avaliação segundo a CIF “ - “ Como avaliar alunos com NEE”. - “Conhecer de forma informal as problemáticas.” “ ...Construção de software” “... na elaboração de fichas/grelhas...”	- “Na avaliação e Classificação Internacional de Funcionalidade”. - “Necessito de formação sobre a CIF”. - “ Gostava de fazer formação sobre a CIF”. - “ Preciso de atualização no que se refere à CIF”. - “ Gostava de conhecer melhor as problemáticas/deficiências existentes no agrupamento.” _ “Na construção de ficheiros, de materiais adequados às problemáticas” _ “...pesquisa e até construção de softwares educativos”.	E1  E2  E3  E4  E5
Participação na formação	Disponibilidade	Mensal (3) Semanal (2)	”...Mensalmente.” “... Mensalmente” “...Mensalmente”. “... uma vez por semana”. “... uma vez por semana”.	_ “Mensalmente, para poder aplicar o que aprendo!” - “ Acho bem , essa periodicidade para formação.” _ “ Estou disponível uma vez por mês.” _ “ Uma vez por semana, para uma continuidade de aplicação e debate de estratégias.” - “ Uma vez por semana para podermos aplicar o que se vai adquirindo”.	E1  E2  E3  E4  E5



Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
Participação na formação (cont.)	Periodicidade	Ao longo do ano (2) Alguns meses (3)	<p>“... ao longo do ano”.</p> <p>“... ao longo do ano”.</p> <p>“... durante alguns meses”.</p> <p>“... durante alguns meses”.</p> <p>“... durante alguns meses”.</p>	<p>_ “ Ao longo do ano... porque me vou atualizando em contexto real”.</p> <p>_ “ Ao longo do ano letivo, para poder por em prática o que aprendo.”</p> <p>_ “ Semanalmente, durante dois a três meses.”</p> <p>- “ Semanalmente, de modo a que haja partilha e de forma a terminá-la rapidamente.</p> <p>“ Durante dois a três meses.”</p>	E1 E2 E3 E4 E5
	Disponibilidade para a colaboração e observação interpares	Disponibilidade Total (5)	<p>“disponível para partilhar e melhorar a minha prática pedagógica..”</p> <p>“de colaborar e aprender.”</p> <p>“ disponível para colaborar (...). ”</p> <p>“ ...participar desde que, não seja de cariz avaliativo...”</p> <p>“Estou totalmente disponível.”</p>	<p>_ “Estou disponível logo que não seja para me avaliarem.”</p> <p>_ “ Estou sempre pronta para receber e partilhar aquilo que sei.”</p> <p>_ “Estou disponível para melhorar e enriquecer a minha prática pedagógica.”</p> <p>_ “ Disponível para colaborar em prol dos resultados dos meus alunos.”.</p> <p>_ “Estou disponível para colaborar e participar.”</p>	E1 E2 E3 E4 E5

## Apêndice III - Acreditação como formadora

[Ficha do Formador](#)[Habilitações](#)[Áreas e Domínios](#)[Situação Actual](#)[Currículo](#)

Nº BI	7366971	Nome	Filomena Maria Mesquita Ferreira Morais		
Endereço	Rua General Humberto Delgado Nº 4				
Localidade	Valpaços	Cód. Postal	5430 - 474 Valpaços		
Telefone	278729808	Data de Nascimento	06-10-1965	Nº de Contribuinte	182388212
E-mail	fmfilomenamorais2@gmail.com				
<b>Registo de acreditação</b>	CCPFC/RFO-34716/14		<b>Qualificações</b>	Curso de Pós-Graduação/parte C. Mestrado	
<b>Estado</b>	C/ Despacho - Acreditado				