

Condições para a educação inclusiva: o trabalho por projeto durante o estágio na formação inicial de professores numa sala inspirada pela pedagogia do Movimento da Escola Moderna

Conditions for inclusive education: project work during the internship in initial teacher education in a classroom based on the pedagogy of the Modern School Movement

Condiciones para la educación inclusiva: trabajo por proyectos durante las prácticas en la formación inicial del maestro en un aula inspirada en la pedagogía del Movimiento de la Escuela Moderna

Ana Artur 

Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP) da Universidade de Évora, Évora, Portugal
aartur@uevora.pt

Recebido em 02 de julho de 2024

Aprovado em 03 de julho de 2024

Publicado em 03 de abril de 2025

RESUMO

A educação inclusiva, no campo da educação infantil, é uma área sobre a qual continua a ser necessário refletir, uma vez que é um processo em contínuo aperfeiçoamento, para o qual se buscam práticas pedagógicas eficazes, que promovam a participação de todas as crianças e por conseguinte fomentem a inclusão. Neste artigo, reflete-se sobre a importância do trabalho por projeto enquanto estratégia promotora de inclusão e apresenta-se o desenvolvimento de dois projetos de intervenção, com enfoque nos processos de participação das crianças e na reflexão da estagiária. Os dados empíricos foram produzidos por uma aluna estagiária, durante a Prática de Ensino Supervisionada, vulgo estágio, numa sala de pré-escolar inspirada pelo modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Os resultados indicam que as crianças foram participantes ativas, ao longo das várias fases do projeto, e consideradas cidadãs interventivas na comunidade. Nesse sentido podemos considerar que o ambiente educativo ofereceu respostas às diferentes

necessidades e interesses das crianças da turma e que o trabalho por projeto se afirmou como uma possibilidade pedagógica promotora de inclusão.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Estágio; Trabalho por projeto.

ABSTRACT

Inclusive education, in the field of early childhood education, is an area that still needs to be reflected on, as it is a process in continuous improvement, for which effective pedagogical practices are sought that promote the participation of all children and therefore foster inclusion.

This article reflects on the importance of project work as a strategy for promoting inclusion and presents the development of two intervention projects, focusing on the children's participation processes and the trainee's reflections. The empirical data was produced by a trainee student during her Supervised Teaching Practice, or internship, in a pre-school classroom inspired by the pedagogical model of the Modern School Movement. The results show that the children were active participants throughout the various phases of the project and were considered active citizens in the community. In this sense, we can consider that the educational environment offered answers to the different needs and interests of the children in the class and that project-based work proved to be a pedagogical possibility that promoted inclusion.

Keywords: Inclusive education; Internship; Project work.

RESUMEN

La educación inclusiva, en el ámbito de la educación infantil, es un área sobre la que aún es necesario reflexionar, ya que se trata de un proceso en continua mejora, para el que se buscan prácticas pedagógicas eficaces que promuevan la participación de todos los niños y, por tanto, fomenten la inclusión.

Este artículo reflexiona sobre la importancia del trabajo por proyectos como estrategia para promover la inclusión y presenta el desarrollo de dos proyectos de intervención, centrándose en los procesos de participación de los niños y en las reflexiones de los aprendices. Los datos empíricos fueron producidos por una estudiante en prácticas durante su Práctica Docente Supervisada, o internado, en un aula de preescolar inspirada en el modelo pedagógico del Movimiento de la Escuela Moderna. Los resultados muestran que los niños participaron activamente a lo largo de las distintas fases del proyecto y se consideraron ciudadanos activos en la comunidad. En este sentido, podemos considerar que el entorno educativo ofrecía respuestas a las diferentes necesidades e intereses de los niños de la clase y que el trabajo basado en proyectos demostró ser una posibilidad pedagógica que fomentaba la inclusión.

Palabras clave: Educación inclusiva; Prácticas; Trabajo por proyectos.

Breve enquadramento do estágio na Universidade de Évora

O estágio, designado em Portugal como Prática de Ensino Supervisionada enquadra-se nas unidades curriculares de iniciação à prática profissional. É um período contínuo e mais extenso que acontece no final da formação inicial de professores (Formosinho; Niza, 2009). É um momento de formação e transformação, vivido pelos estagiários (Britzman, 1991), no qual se estabelecem conexões entre aprendizagens anteriores e a realidade contextualizada do estágio.

Na Universidade de Évora,

[...] concebemos os educadores de infância como profissionais comprometidos com a sociedade e o seu desenvolvimento, focalizando sua ação na ecologia da infância e assumindo-se, nesse quadro amplo, como promotores do desenvolvimento e da aprendizagem de todas as crianças. Cabe ao educador de infância ser mediador de culturas: as da infância, as culturas próprias de cada comunidade e aquelas acumuladas pelo desenvolvimento humano nas ciências, nas artes, nas humanidades e nos quotidianos (Folque, 2018, p. 39).

Nesse sentido o estágio é uma etapa que convoca as estagiárias a assumirem-se como agentes de mudança, comprometidas com a educação das crianças e com o seu próprio processo de aprendizagem ao longo da vida, capazes de intervir de forma significativa nas escolas. Na época a que reporta este artigo, as estudantes desenvolviam o estágio em duas valências, consoante o mestrado onde estavam integradas. Para o Mestrado em Educação Pré-escolar o estágio desenvolvia-se em creche durante um semestre, e em pré-escolar noutro semestre. Já no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, o estágio acontecia no 1º ciclo e depois no jardim de infância (Fialho; Artur, 2018).

Durante o estágio as alunas realizam diversas atividades de aprendizagem e formação: observação participante nas primeiras 3 semanas, para se integrarem nos contextos, seguidas de 12 semanas intervenção plena, suportadas por planeamento. O planeamento acolhe alguns informantes, como as propostas das crianças, as propostas dos adultos (aluna e professora cooperante), situações emergentes. Deve

implicar saídas na comunidade, mas também visitas de pessoas significantes à sala. Tudo isto para que se crie um ambiente vivo e vivido, em estreita articulação com a comunidade envolvente e com as famílias.

Acompanhado todo o tempo de estágio as alunas registram no Caderno de Formação, as suas notas de campo diárias, assim como a reflexão semanal sobre as situações que consideram terem sido as mais significativas.

Parte-se da dimensão descritiva que encerra um conjunto de relatos de situações vividas ao longo do dia (expressas sob a forma de notas de campo), para a dimensão reflexiva na qual o estudante atribui significado ao que descreveu, realçando aspetos relevantes que relaciona com elementos teóricos e praxiológicos, constituindo a base para projetar a sua ação futura (Fialho; Artur, 2018, p. 68).

Para que possam regular o seu processo de aprendizagem, é-lhes disponibilizado o “Guião de Avaliação da PES”, elaborado com base no Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário, o Decreto-Lei 240/2001 (Portugal, 2001a) e o Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, o Decreto-Lei 241/2001 (Portugal, 2001b).

Este instrumento está organizado nas quatro dimensões dos perfis, operacionalizadas em diversos indicadores de desempenho. A dimensão profissional, social e ética está relacionada com a dimensão cívica e formativa das funções docente, e com as exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas; a dimensão de desenvolvimento do ensino e aprendizagem incide sobre a organização do ambiente educativo, a observação, planeamento e avaliação de situações educativas; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, mobiliza o educador de infância para uma participação e intervenção mais alargada e abrangente, perspetivando a escola e a comunidade como espaços de educação e de intervenção social; e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida está relacionada com o compromisso com a própria aprendizagem pessoal e profissional ao longo da vida em diferentes tempos e espaços da atividade docente (Fialho; Artur, 2018, p. 67-68).

De notar que, as alunas também se envolvem em processos investigativos, centrados na investigação-ação. As estudantes selecionam um tema para reflexão, análise e intervenção e essa atividade faz parte da ação educativa e baseia-se no uso de instrumentos para coleta e análise de dados, visando aprofundar determinados

aspectos do processo educativo (Fialho; Artur, 2018). É um processo que acompanha a intencionalidade educativa e que vai ser objeto do Relatório de Estágio.

Ainda no estágio, as estudantes, são convocadas a envolver as crianças em trabalho por projeto. Procura-se dessa forma criar condições para a participação efetiva das crianças, e nesse sentido promover um ambiente mais inclusivo. O TP, é aqui considerado como um meio privilegiado para a aprender e um modo eficaz de implicar as crianças na sua própria aprendizagem tornando-a mais significativa, uma vez que acolhe os seus desejos, os seus interesses e as suas necessidades. Simultaneamente, oferece diferentes possibilidades de participação, permitindo que cada criança possa envolver-se de acordo com as suas competências, em interação com os pares.

Esta opção, pelo TP, decorre também do modo como se entendem os processos formativos das alunas, numa perspetiva isomórfica (Niza, 2009). Significa que, são utilizados na formação inicial, os mesmos processos de aprendizagem que desejamos que as alunas venham a implementar, não só no estágio, mas que se possam apropriar deles para a sua vida profissional futura (Folque; Leal da Costa; Artur, 2016).

Para tanto, e ao longo dos anos de formação que antecedem o estágio, as alunas são induzidas no desenvolvimento de projetos, em várias unidades curriculares (Fialho; Artur, 2018). Almeja-se dessa forma, através da homologia de processos, que as alunas possam adquirir uma ferramenta importante para a aprendizagem integrada de conteúdos científicos e praxiológicos sustentada numa “epistemologia de resolução de problemas” (Folque; Leal da Costa; Artur, 2016, p. 212).

Apontamentos sobre educação inclusiva em Portugal

Existe hoje o compromisso assumido em Portugal, de que todas as crianças e jovens têm direito a uma educação inclusiva, plasmado na legislação em vigor, o Decreto-Lei 54/2018 (Portugal, 2018), o qual se assume como o garante da implementação de práticas educativas inclusivas que visam apoiar o processo

educativo de todas as crianças com base na equidade. A diversidade, é aqui entendida como uma mais-valia no processo de organização do ensino e da aprendizagem. Estamos perante uma proposta sistémica, orientada para o sucesso de todas as crianças e de cada uma. Ao invés de colocar o enfoque na criança, enquanto fonte do problema, este é deslocado para o ambiente educativo, o qual deve ser organizado de modo a eliminar barreiras à aprendizagem. Ou seja, as comumente designadas “dificuldades de aprendizagem”, “[...] não estão nos alunos, mas nas barreiras didáticas impostas pelos professores, ou seja, nas estratégias metodológicas que oferecem a todos os alunos” (Orozco; Moriña, 2020, p.82).

Procura-se, dessa forma, que todas as crianças tenham oportunidades de participação efetiva, na comunidade educativa, na sala de aula, em conjunto com os seus pares, e atinjam o máximo das suas potencialidades.

Este normativo é direcionado a todos os níveis de educação e ensino. Contudo, devido à idade das crianças na educação pré-escolar, é necessário levar em conta as características específicas dessa etapa de desenvolvimento e seguir as diretrizes estabelecidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Portugal, 2016). Para além do Decreto-Lei 54/2018 (Portugal, 2018) também o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Martins *et al*, 2017) é um referencial para a educação inclusiva.

O PASEO diz respeito às competências que todas as crianças devem adquirir no final da escolaridade obrigatória, que em Portugal, culmina no 12º ano de escolaridade e também é transversal a todos os níveis de educação e ensino, abrangendo, portanto, a educação pré-escolar. Este documento,

[...] é, na sua base, inclusivo, uma vez que considera o desenvolvimento holístico dos alunos atendendo às dimensões do saber, do saber fazer e do saber estar, com enfoque na exigência, mas também na atenção à diversidade, e consequentemente na equidade e democracia. Introduce ainda o princípio da flexibilidade, fundamental na educação inclusiva (Pereira *et al*, 2018, p. 11).

Como já mencionada, outra referência, não menos importante, totalmente direcionada para a educação pré-escolar e que antecedeu estes dois enquadramentos

legais, são as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), (Silva *et al*, 2016). Assumem-se como um conjunto de orientações para a prática pedagógica, como um documento guia da concepção e gestão do currículo para as educadoras de infância que trabalham com crianças da faixa etária entre os 3 anos e os 5 anos (ou até à entrada para a escolaridade obrigatória). No entanto, os seus princípios, que fundamentam a ação educativa destas profissionais, são extensíveis ao trabalho com crianças até aos 3 anos, em creche (Silva *et al*, 2016). Um destes princípios, “Exigência de resposta a todas as crianças”, vem dizer que:

[...] todas as crianças, independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membro da família, das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial, etc., participam na vida do grupo, sendo a diversidade encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança. A inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos (Silva *et al*, 2016, p.10)

Neste sentido, a diversidade é valorizada e percebida como uma oportunidade importante para ampliar as aprendizagens de todas as crianças. Para tal, é necessário que o planeamento contemple abordagens pedagógicas diferenciadas e inclusivas, nas quais sejam possíveis a cooperação e a interação entre crianças.

Podemos perceber que estes normativos sobre o quais nos debruçamos, estão alinhados com orientações internacionais que ao longo das últimas décadas têm insistido na importância fundamental da educação inclusiva, no sentido de construir uma sociedade mais humanista e mais justa, que acolha a diversidade que caracteriza o ser humano, e que seja capaz de responder aos desafios do mundo contemporâneo, caracterizado pela complexidade.

Assim, falar hoje de educação e de inclusão é falar de direitos. Dos direitos de todas as crianças, conforme foi afirmado na Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989). É falar de compromissos. Compromissos inscritos na Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (UNESCO, 1990), na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), na Declaração de Dakar (UNESCO, 2000).

Uma abordagem baseada em direitos vem criar a oportunidade de se avançar além de uma perspectiva baseada no deficit, em direção à equidade e justiça social. No entanto, o desafio principal é tornar os direitos e os compromissos uma realidade, garantindo que todos, independentemente das suas singularidades (saúde, origem, gênero, situação sociocultural, etnia ou outras características) tenham acesso a uma educação de qualidade ao longo das suas vidas.

Convém lembrar que,

A inclusão implica mudança. É um processo interminável que visa incrementar a aprendizagem e a participação de todos, um ideal ou aspiração que nunca é plenamente alcançado. Não existe um ambiente totalmente inclusivo. As pressões de exclusão são generalizadas, persistentes e podem assumir novas formas. Mas a inclusão acontece logo que se inicia o processo de aumento da participação. Um contexto inclusivo pode então ser descrito como um contexto em movimento” (Booth; Ainscow; Kingston, 2006, p. 5).

Por isso, continua a ser fundamental falar de inclusão e equidade, na, e através da educação. São esses os atuais fundamentos, de uma agenda educativa transformadora, motivada para a eliminação de todas as formas de exclusão. Esta ideia é afirmada no Objetivo para o Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS4) que reconhece a importância em assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem para todas as crianças, desde os primeiros anos (ONU, 2015) e que decorre da Declaração de Incheon (UNESCO, 2015).

Definimos aqui inclusão como o processo que facilita a superação de obstáculos que restringem a presença e a participação das crianças nos contextos educativos (UNESCO, 2017), enquanto a equidade diz respeito à garantia de que existe uma preocupação com a justiça, assegurando que a educação de todas as crianças seja considerada igualmente importante (UNESCO, 2017).

Conexões entre educação inclusiva, participação e trabalho por projeto

Nos contextos de educação infantil, a participação surge como uma condição associada à educação inclusiva, (Booth; Ainscow; Kingston, 2006; Coelho; Cadima; Pinto, 2019) o que para Simón e Echeita (2013), nem sempre corresponde à realidade,

na medida em que, muitas vezes as crianças não são consideradas nas suas opiniões, tendo um papel passivo nos contextos educativos. É nessa perspetiva que Cologon (2014) clarifica que participar e estar presente, não são sinônimos. A simples presença nos contextos de educação infantil, não garante que o processo de inclusão aconteça. Pelo contrário é necessário que as crianças se sintam como parte de um grupo e nesse processo a educadora de infância tem um papel crucial, no modo como organiza as aprendizagens.

De acordo com Olsen (2023) para que as crianças tenham verdadeiras oportunidades de participação, importa que possam expressar as suas vozes, livremente, e que tenham poder para agir de acordo com os seus interesses. Isso implica dar-lhes um papel ativo na sua aprendizagem e considerá-las como cidadãos de direitos nas interações que estabelecem com os pares e com os adultos. Mas, para que esta participação seja efetiva, importa que ocorra, em atividades com significado social, que digam respeito à vida quotidiana das crianças. Para tal, os professores devem ter em atenção o ambiente educativo, ao nível das estruturas organizativas e metodológicas (Orozco; Moriña, 2020) para que cada criança perceba que é respeitada e escutada.

Por isso é tão importante, como referem Tomás e Fernandes (2013), desenvolver contextos pedagógicos que fomentem a participação cívica e ativa das crianças, que leve em conta os seus direitos e oriente práticas educativas que considerem as crianças enquanto cidadãos. A educação inclusiva desafia, de facto, as práticas pedagógicas individualistas, rígidas e irrelevantes e busca assegurar que todos as crianças tenham acesso a uma aprendizagem significativa e de qualidade. Esta é atualmente uma recomendação da União Europeia (2021), que considera a participação das crianças como um meio de efetivar a qualidade nos ambientes educativos, associando-a à inclusão.

Nesse sentido, Muntaner-Guasp, Mut-Amengual e Pinya-Medina (2022) lembram que há três aspetos potenciadores da participação de todas as crianças numa situação de aprendizagem comum: o modelo pedagógico adotado, que deve ser extensível a todos, aberto e flexível para acolher as diferentes singularidades das

crianças; a organização do ambiente educativo que contemple momentos diferenciados com diferentes funções na vida do grupo, e, a utilização de propostas metodológicas centradas nos alunos, com regulação dos percursos de aprendizagem.

Na perspectiva de Booth; Ainscow e Kingston, participar,

[...] implica brincar, aprender, e trabalhar em cooperação com os outros. Implica fazer escolhas e ter uma palavra a dizer sobre o que fazemos. Mais concretamente, trata-se de sermos reconhecidos, aceitos e valorizados por nós mesmos". (Booth; Ainscow; Kingston, 2006, p. 3)

Podemos então afirmar que são necessárias condições pedagógicas para promover a participação das crianças, o que traz vantagens para a cultura democrática, para as competências individuais e de grupo, num clima relacional de comunicação e cooperação com partilha de responsabilidades.

Simultaneamente, a pesquisa sobre educação inclusiva destaca a importância de se adotarem abordagens pedagógicas flexíveis e participativas que valorizem a diversidade reconhecendo esta como um recurso potenciador da aprendizagem de Todas as crianças (Ainscow, 2016; 2020). Por exemplo, no estudo desenvolvido por Orozco e Moriña (2020) é reconhecido o potencial e as vantagens da diversidade nas abordagens pedagógicas, valorizando também a opção por estratégias flexíveis, inclusivas e sensíveis que promovem e fortalecem as múltiplas formas de expressões das crianças ao nível do pensamento, da emoção da ação e da produção.

O TP é assim entendido como uma estratégia promotora de inclusão, uma vez que permite a adaptabilidade dos conteúdos, dos processos e dos produtos às necessidades das crianças e determinados pelos interesses e preocupações reais das crianças (Balongo; Mérida, 2017; Orozco; Moriña, 2020).

Desse modo, trabalhar em projeto implica optar por uma abordagem pedagógica distinta da tradicional, na qual todas as crianças realizam o mesmo tipo de atividade, muitas vezes em simultâneo. Dessa forma as professoras que desenvolvem projetos permitem que se criem relações baseadas na cooperação, possibilitando que as crianças se ajudem mutuamente, com vista à execução do projeto ou dos projetos (Balongo e Mérida, 2017). Este modo de organizar a aprendizagem permite que as crianças se apropriem de um conjunto de ferramentas

essenciais para a vida no Séc. XXI, uma vez que participam e conduzem a sua própria aprendizagem, por meio da investigação e da produção (Bell, 2010).

É nesse sentido que a Recomendação nº 2/2021 do Conselho Nacional de Educação (Portugal, 2021), vem apontar, entre outras propostas, a utilização de metodologias participativas, nas quais as crianças tenham voz e, portanto, sejam escutados os seus interesses e opiniões. Na mesma linha, a Recomendação nº 4/2023 do Conselho Nacional de Educação (Portugal, 2023) vem defender que os professores devem

[...] gerir o currículo de forma flexível e aberta à pluralidade dos trajetos e vivências dos educandos numa perspectiva inter/transdisciplinar e inclusiva, e (aprender a) criar ambientes pedagógicos baseados numa visão socioconstrutivista da aprendizagem [...] nomeadamente pela utilização de atividades autênticas como a resolução de problemas ou o trabalho de projeto [...] (Portugal, 2023).

De acordo com Vasconcelos (2012) o TP tem quatro etapas. Parte-se da identificação de um problema, um interesse ou necessidade, para depois se realizar o planeamento do projeto, geralmente numa tabela, organizando a informação conhecida, assim como aquela que se deseja saber. Segue-se então o desenvolvimento do projeto, a sua execução, de acordo o planeado, com momentos intermédios de balanço. Na fase final, o projeto é socializado e avaliado.

O contexto do estágio – uma prática inspirada no modelo pedagógico do Movimento da escola Moderna

A educadora cooperante da sala de jardim de infância onde a aluna realizou o estágio, inspira a sua ação educativa no Modelo Pedagógico do MEM para a educação pré-escolar. Estamos perante um contexto caracterizado por três condições (Niza, 2012; Folque, 2012): 1) Heterogeneidade etária para garantir a diversidade promovendo o respeito pelas singularidades de cada criança e fomentar a cooperação durante o processo de aprendizagem; 2) Um clima de livre expressão, no qual a voz das crianças é escutada e as suas opiniões são consideradas 3) Tempo para brincar

e explorar criando oportunidades para que as crianças se possam interrogar, envolver em aprendizagens significantes.

Para que estas condições se efetivem o papel do adulto é fundamental, na valorização da fala das crianças, criando oportunidades para que se expressem oralmente, ou por meio de outras formas de expressão, valorizando o que dizem e também as suas produções. Este reconhecimento da criança como agente da sua aprendizagem é uma premissa do MEM.

A luta contra a exclusão e a defesa da educação inclusiva têm sido características marcantes do Movimento, que, por meio do seu modelo inclusivo de diferenciação pedagógica (Santana, 2000; Niza, 2004, 2007; Guedes, 2014), promove contextos de equidade para a participação de todas as crianças. O MEM se posiciona contra o que considera ser o mito da homogeneidade, ou seja, a visão de que todas as crianças são iguais, e propõe uma pedagogia diferenciada focada na cooperação (Niza, 1996; Niza, 2004) para atender à diversidade e heterogeneidade das crianças em um grupo, garantindo assim uma escola inclusiva que assegure os direitos de todas as crianças.

O modelo pedagógico do MEM tem uma sintaxe própria, a qual se organiza a partir de cinco tipos de atividade: (a) o Conselho de Cooperação Educativa, (b) o trabalho de pesquisa com projetos de aprendizagem, (c) a partilha de projetos de pesquisa em circuitos de comunicação, (d) o trabalho curricular coletivo em participação dialógica e (e) o trabalho autónomo e/ou acompanhamento individualizado a alunos (Niza, 2016). Esta estrutura dinâmica é transversal a todos os níveis de educação e ensino, e constitui a matriz do Modelo. No entanto ela é adaptada nos contextos de prática, atendendo às idades das crianças.

A rotina da sala do estágio

A rotina diária da sala de estágio se iniciava com um tempo para as crianças partilharem suas vivências (Mostrar, contar e escrever), para em seguida planejarem o dia. Após um pequeno lanche e brincadeira no exterior, as crianças envolviam-se

em atividades e projetos, nas várias áreas da sala tais como: oficina de escrita e reprodução, ateliê de artes plásticas, biblioteca e centro de documentação, área das construções e carpintaria, laboratório das ciências e da matemática. No final da manhã tinham o momento das comunicações, no qual, mediante inscrição, algumas crianças ou grupos de crianças, apresentavam as produções realizadas anteriormente. Depois do almoço, no período da tarde, retomavam as atividades e projetos ou tinham momentos de atividades em coletivo, como por exemplo a escuta da leitura de uma história. Num dos dias da semana realizavam saídas na comunidade. De notar ainda que, à sexta-feira de tarde, acontecia a reunião de Conselho onde se discutiam assuntos da vida social do grupo, registrados ao longo da semana pelas crianças no Diário.

A caracterização do grupo

O grupo era constituído por 19 crianças, com idades entre os 4 e os 6 anos, sendo esta diferença um fator potenciador da interação entre pares. Uma das crianças, tinha Perturbação do Espectro do Autismo e participou nos projetos da turma, sendo apoiada ou pela estagiária ou por outros adultos presentes na sala como a educadora ou a auxiliar. Pelas suas características, teve ao longo de toda a intervenção da estagiária uma atenção reforçada e intencionalizada no planeamento. As interações com as demais crianças, principalmente com as mais velhas permitiu que ela participasse na medida das suas possibilidades, expressando-se por meio da fala, mas também pela expressão gestual e plástica.

Aprender por projetos no estágio

Esta cultura de projeto remete o ato de educar para um outro paradigma: já não transmissão de informação sem ligação com o vivido, mas o aprender como meio de compreensão e ação sobre os quotidianos, orientado para a resolução dos problemas e das dificuldades, provocando novas e mais intensas questões para nos fazermos todos (educadores e educandos, animadores e animados) mais cultos e melhores cidadãos [...]. O projeto é a subversão da escola do tédio através do trabalho que nos acrescenta em saber e cidadania. E para que possamos trabalhar há que ter condições propícias: o projeto reivindica um cenário em que a gestão do tempo, a gestão

dos conteúdos, a gestão dos recursos e dos mediadores do saber, a gestão dos impulsos, dos desejos, dos interesses, são pertença das crianças (Peças, 1999, p. 58-60).

Estamos perante uma proposta de aprendizagem ligada à vida das crianças, que entende a educação como ato de cidadania. Uma atividade orientada para resolver preocupações, interrogações, desejos e que exige tempos e espaços para que aconteça.

Para diferenciar os diversos tipos de projetos, Guedes (2011) classifica-os como: projetos de intervenção social, projetos temáticos de estudo ou investigação científica e projetos técnico-artísticos ou de produção. Segundo a autora, os projetos de intervenção social são aqueles nos quais as crianças vivem ou se preocupam em transformar o ambiente ao seu redor, fazendo isso de maneira "ativa, apelando para uma atitude de cidadania interventiva" (Guedes, 2011, p. 7). Já os projetos de estudo ou investigação científica começam a partir de uma questão identificada ou sugerida como proposta emergente, necessitando da mobilização de "conhecimentos e capacidades de pesquisa para a resolverem" (Guedes, 2011, p.7). Por fim, os projetos técnico-artísticos ou de produção, segundo a mesma autora, são caracterizados por suas produções ou criações artísticas, como dramatizações, pinturas, esculturas, entre outros.

Segundo Folque (2012) é a questão de partida que define o tipo de projeto em causa, ainda que em qualquer projeto há sempre investigação e produção, como exemplificamos no Quadro 1.

Quadro 1 – Tipos de projetos

INVESTIGAÇÃO	PRODUÇÃO	INTERVENÇÃO
Queremos saber	Queremos fazer	Queremos mudar
Interesse: Para onde vai o sol à noite?	Desejo: Fazer uma tenda para a biblioteca	Resolver um problema: Há muito lixo no chão

Fonte: Autora

Projeto de intervenção no estágio: Vamos acabar com o lixo no planeta

“Vamos acabar com o lixo do planeta” foi um projeto de intervenção que emergiu de um outro projeto relacionado com o movimento internacional School Strike 4 Climate, liderado pela da ativista sueca Greta Thunberg. Trata-se de um projeto que busca a participação das crianças, reconhecendo-as como cidadãos interventivas (Guedes, 2011), convocando-as para o ativismo social.

A professora cooperante em conjunto com a estagiária e outras professoras do jardim de infância, reconhecendo a importância desta iniciativa em prol do clima, abordaram o problema junto das crianças durante uma reunião de conselho. Na época, março de 2019, estava agendada uma greve estudantil, a nível mundial para esse mês, amplamente divulgada nas redes sociais. Para sensibilizar as crianças, e na fala da estagiária:

[...] reuni o grupo no polivalente e comecei por mostrar o filme *online* da Greta no Parlamento Europeu. Ao longo do filme fui explicando e traduzindo algumas passagens [...] falámos sobre as consequências da poluição no ambiente [...] dos efeitos negativos nos vários ecossistemas. Para além do filme disponibilizei várias imagens selecionadas anteriormente que sensibilizavam à consciencialização da problemática, dando início à discussão (Pereira, 2019).

Nesta etapa inicial do projeto é criado o contexto social sobre o problema que afeta o planeta. Em conselho, um espaço privilegiado de participação (Folque, 2012) e exercício cívico (Niza, 2012), as crianças são convocadas a se expressarem, sendo consideradas nas suas capacidades de compreensão sobre um fenômeno global. Sem infantilizar, com recurso a elementos visuais e ao diálogo, os conhecimentos das crianças são compartilhados e valorizados, configurando-se como um espaço pedagógico participativo (Tomás e Fernandes, 2013).

A estagiária cria as condições para as crianças se expressarem sobre o que viram no filme e fala sobre a greve programada, que seria acompanhada de uma manifestação.

Estagiária: Sexta-feira vai haver uma manifestação na Praça do Giraldo para mostrarmos que também estamos preocupados com o clima.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644488044>

E(6:4) Mas eu não quero faltar à escola.
Professora: Mas nós podemos ir todos na sexta-feira, querem ir?
M (5:7): Eu já vi uma vez com a minha mãe uma baleia que estava ... e os senhores fizeram um buraco na barriga e saiu muito lixo e até espuma.
Eu: Querem fazer a manifestação como a Greta na sexta-feira?
Crianças: Sim!!!! (Pereira, 2019).

As crianças ficam empolgadas com a ideia proposta pelos adultos e no dia seguinte a estagiária retoma a conversa, durante o acolhimento em conselho. “O que precisamos para a manifestação?” A partir da pergunta, as crianças falam na produção de cartazes, como haviam visto no filme, e planificam no Plano do Dia que durante a tarde vão iniciar essa atividade e reutilizar cartão para fazer os cartazes.

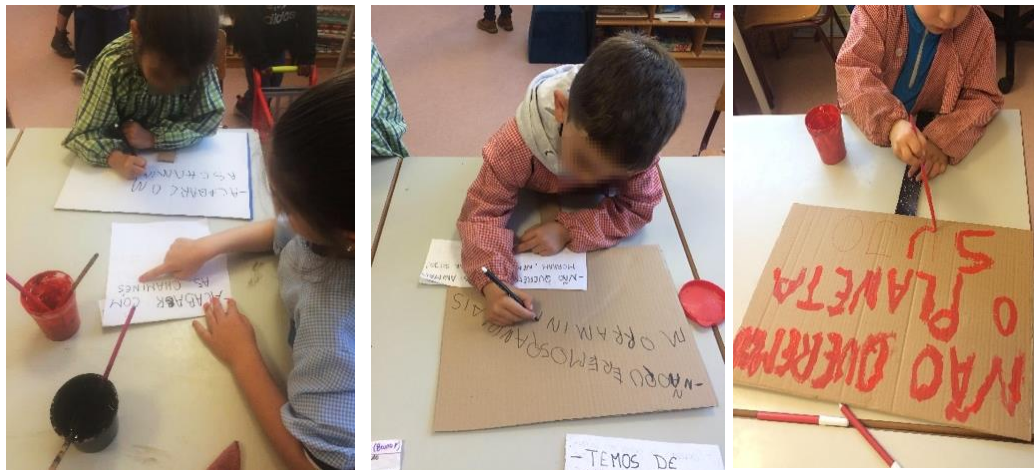
Assim, no planejamento das atividades, os conhecimentos prévios e as suas vontades foram atendidas, possibilitando posteriormente diversas formas de participação, ao nível dos conteúdos, dos processos e das produções, de acordo com os vários interesses demonstrados e com as competências individuais. Neste ambiente educativo acolhedor e inclusivo (Orozco; Moriña, 2020), as crianças foram agentes da sua própria aprendizagem (Bell, 2010).

Surgem também sugestões das crianças para escrever nos cartazes, que são aceites e registadas pelo adulto, criando mais uma vez um clima de participação (Olsen, 2023). Por exemplo:

Vivam as bicicletas; Abaixo os carros; Quero o ar limpo; Quero o nosso mundo limpo; Não queremos fumo dos carros; Abaixo o lixo; Queremos destruir as chaminés; Temos de reciclar; Temos de separar o lixo; Pouparemos água; Fechar a torneira; Vamos construir um aspirador para limpar o planeta (Pereira, 2019).

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644488044>

Figura 1- Crianças elaborando os cartazes



Fonte: Pereira (2019)

Durante o tempo de atividades e projetos as crianças, copiaram as frases escritas pelos adultos para os seus cartazes.

A construção dos cartazes verificou-se com altos níveis de envolvimento de todas as crianças, tendo-se criado um ambiente de grande entusiasmo [...] Nos dias seguintes algumas crianças continuaram a pesquisar a temática na internet [...] desliguei o computador e nesse momento o D (4:4) reagiu, afirmando repetidamente “Ursos e mar”. Aquelas afirmações foram provas que as imagens tocaram todas as crianças, alertando-as para o problema climático em todos os ecossistemas e seres vivos. [...] Gradualmente foi-se verificando atitudes das crianças em prol do movimento, observando o que as rodeia com um olhar crítico em relação à poluição e à ação humana [...]. O D(4:4) ficou bastante encantado/satisfeito com os cartazes, apreciando-os e movimentando-se pela sala em jeito de protesto, demonstrando compreender a utilidade do cartaz (Pereira, 2019).

No recorte anterior, podemos perceber como a expressão individual da criança é notada e registada pela estagiária, valorizando-a e atribuindo-lhe significado. Esta atitude, de escuta ativa do adulto, faz notar o ambiente inclusivo do contexto no qual cada um participa, de acordo com as suas capacidades, sobre um assunto compartilhado por todos (Booth; Ainscow; Kingston, 2006).

No dia da greve, durante o percurso para o local da manifestação, algumas crianças reparam que havia lixo no chão da rua.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644488044>

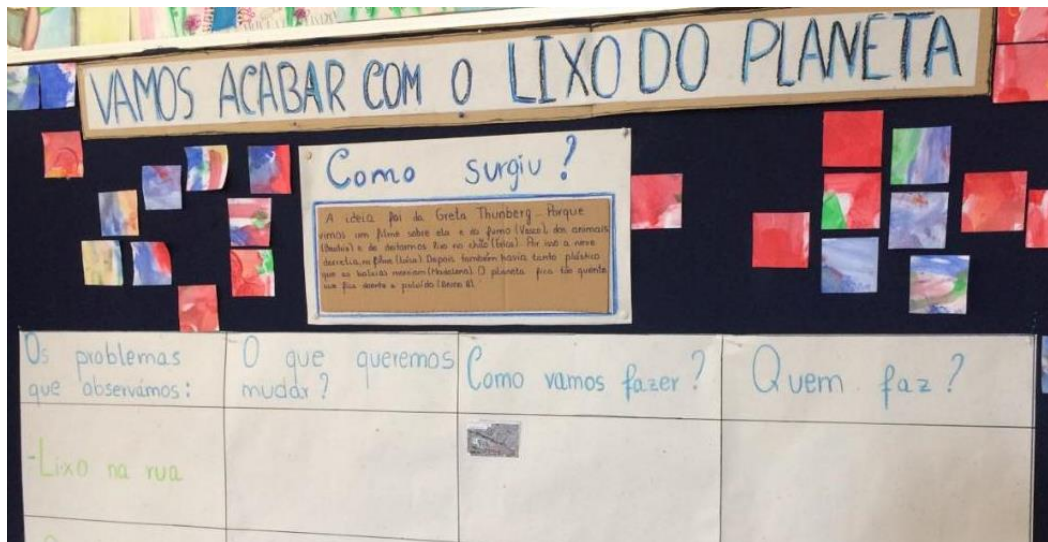
A(6:5): Olha tanto lixo!
B(5:9): É plástico, olha!!
Eu: Ah, é verdade, o que podemos fazer para mudar isso?
B(5:9): Podemos apanhar!
Eu: E mais?
A(6): Podemos por assim cartazes.
Eu: Olha que boa ideia, podemos fazer um projeto, o que acham?
B(5:9): Boa ideia!
Eu: Podemos apanhar o lixo do bairro, fazer cartazes e mais coisas...
(Pereira, 2019)

Tendo sido identificado um novo problema, o adulto alimenta e sustenta a conversa, propondo um novo desafio, um novo projeto. O papel do adulto transcende a figura tradicional de transmissor de conhecimento. Ele se torna um mediador do processo de aprendizagem, atuando como um guia que acompanha as crianças em suas descobertas, mas também como um provocador (Folque, 2012; Guedes, 2006) de novos pensamentos e de novas ações.

Na semana seguinte no momento do acolhimento em Conselho, a estagiária retoma a conversa com as crianças sobre a observação do lixo no chão. As crianças foram partilhando sugestões para acabar com o lixo na rua, “limpeza do perímetro fora do recinto escolar e colocação de cartazes de sensibilização”. De maneira a realizar um diagnóstico à quantidade de lixo que haveria em redor do recinto escolar, organizou-se uma saída e o seu planejamento.

A estagiária construiu o plano do projeto, e as crianças, em negociação, foram escolhendo as diversas atividades consideradas importantes para conseguir responder ao problema identificado.

Figura 2 – Plano do Projeto



Fonte: Pereira (2019)

Ao passar a escrito uma ideia mental, o projeto é planejado e torna-se objeto de monitorização das atividades e tarefas a desenvolver. Identificado o problema (há lixo na rua), define-se o que se quer mudar, como se vai operacionalizar essa mudança e distribuem-se as tarefas pelos elementos do grupo que querem participar. Neste sentido, mais uma vez, são criadas as condições processuais (Orozco; Moriña, 2020) para a participação e a voz das crianças é atendida (Tomás; Fernandes, 2013).

Mais tarde, durante o tempo de atividades e projetos, duas das crianças se envolveram na construção de um mapa com o trajeto da saída de campo agendada para o dia seguinte, no sentido de assinalar zonas envolventes à escola com lixo no chão. Uma das crianças diz que é preciso ir pesquisar ao mapa do google, escrevendo na barra de pesquisa “MAPA”.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644488044>

Figura 3 – Crianças pesquisando a zona da escola no google maps



Fonte: Pereira (2019)

No tempo da rotina destinado às comunicações, as duas crianças responsáveis pela atividade já descrita, apresentaram os mapas criados e já impressos, esclarecendo às restantes crianças o seu objetivo: “desenhar uma bolinha dos sítios onde encontrarmos lixo”. Neste conjunto de atividades as crianças vão-se apropriando dos instrumentos necessários à sua aprendizagem e cooperam uns com os outros, com vista a uma finalidade comum (Niza, 2012).

Quando a saída de campo se efetuou, a estagiária registra no seu Caderno de Formação:

Ao sair da escola paramos e lêmos o mapa, compreendendo para que lado tínhamos de seguir, de acordo com o trajeto do mapa:
BR: Em direção ao restaurante chinês, por aqui!
BRR: Mas olha ali está tanto lixo, temos de pôr uma bolinha.
Desta forma foi registada a primeira bolinha no mapa, referindo-se a uma quantidade de lixo ao longo da grade escolar à direita da saída. Ao longo dos primeiros metros foi avistado grandes quantidades de lixo, não só no passeio como na estrada e espaços de estacionamento, tendo as crianças se organizado em dois grupos para registar as zonas (Pereira, 2019).

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644488044>

Figura 3- Crianças identificando no mapa pontos de lixo



Fonte: Pereira (2019)

O projeto de intervenção, foi assim, sendo desenvolvido, com a participação ativa das crianças. Nos dias seguintes foram construídos materiais para apoiar a recolha de lixo, e produziram-se cartazes de sensibilização sobre a importância de não deixar lixo no chão e para colocar no gradeamento da escola, onde se identificou a maior quantidade de poluição.

Figura 4 – Crianças produzindo materiais e cartazes



Fonte: Pereira (2019)

No tempo de comunicações, ao final da manhã, depois do tempo de atividades e projetos, as crianças que compunham cada grupo, de acordo com a distribuição de tarefas, iam partilhando as suas contribuições para o projeto. Nesse momento, eram realizadas perguntas, pedidos esclarecimentos, que permitissem às restantes

crianças perceber como o projeto estava caminhando. Neste processo comunicativo, o conhecimento coletivo foi sendo construído e através das perguntas e das respostas as aprendizagens aconteceram com significado social (Folque, 2012; Niza, 2012). Comunicar, neste contexto, significa uma oportunidade para a fala e para a escuta.

No dia da recolha do lixo, o grupo todo se envolveu. Decidiu-se em Conselho que não iriam utilizar luvas de plástico, pois se eram desse material eram prejudiciais para o ambiente. A estagiária registrou no seu Caderno de Formação, a descrição do que sucedeu, e como as crianças se implicaram na recolha do lixo:

Assim que as crianças se reuniram na mesa, começamos a distribuir as tarefas. Quem tinha construído as máquinas agarrou a sua, lembrando o perigo na ponta, o prego. [...] Da mesma maneira foram distribuídos os dois sacos reutilizáveis de reciclagem da sala. Os cartazes ficaram à responsabilidade da L e do D, ficando o BR com a responsabilidade de levar o fio, a cola e a tesoura. Logo ao sair do portão do recinto escolar as crianças começaram a apanhar lixo [...], decidimos apanhar apenas plástico e cartão/papel [...]. O BR e a L acabaram por ir escolhendo os sítios para colocar os cartazes, dando-me o material para atar (Pereira, 2019).

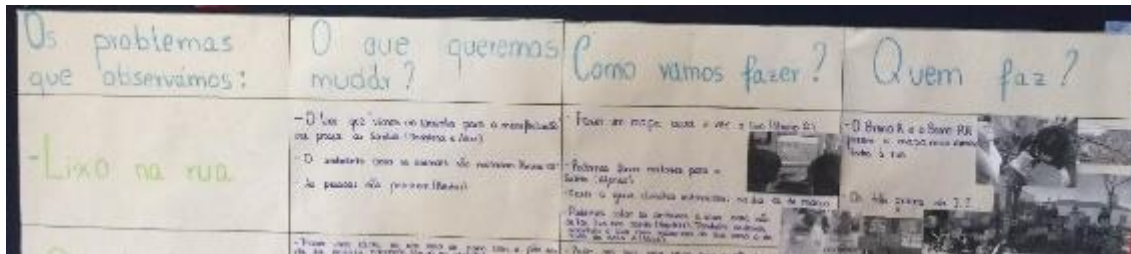
Figura 5 – Crianças apanhando o lixo e colocando-o nos ecopontos



Fonte: Pereira (2019)

Depois da ação de intervenção na zona da escola, o projeto culminou com a comunicação do mesmo para a comunidade educativa. Aconteceu na Semana da Inclusão promovida pela direção da escola, na qual participaram outras turmas. Para comunicar, as crianças utilizaram como apoio o registro do plano do projeto. O mesmo já continha elementos que documentavam o processo: falas das crianças registradas pela estagiária e fotos das atividades realizadas.

Figura 6 – O plano do projeto



Fonte: Pereira (2019)

A estagiária ao refletir sobre o projeto, escreve:

A recolha do lixo revelou-se uma atividade em que todas as crianças compreenderam a importância da sua ação na comunidade, desenvolvendo atitudes ativas de cidadania em prol da preservação do ambiente. O envolvimento foi alto, revelando-se atitudes de cooperação e interajuda para que o objetivo da ação fosse cumprido (Pereira, 2019).

A reflexão da estagiária nos diz como ela entendeu o impacto que o projeto teve nas crianças, assumindo as suas ações como um exercício de cidadania, identificando competências sociais desenvolvidas pelas crianças. Podemos inferir que também ela desenvolveu competências profissionais, designadamente competências de escuta, fundamental na interação com crianças.

Considerações finais

Num primeiro momento deste artigo, entrelaçamos o nosso discurso, com autores diversos e tentamos aproximar concepções e práticas sobre educação inclusiva, estágio, trabalho por projeto, e o modelo pedagógico do MEM para a educação pré-escolar, criando um contexto teórico que pensamos ter aberto portas para o relato de uma vivência do estágio.

Foi nesse segundo momento que cruzamos a nossa escrita com a escrita produzida por uma estagiária e relatamos, com evidências, como num contexto pedagógico guiado pelo modelo do MEM, as crianças tiveram oportunidades de participação efetiva, e a sua voz foi escutada e acolhida.

Consideramos que o cenário pedagógico do estágio foi potenciador da inclusão, não de uma mas de todas as crianças do grupo. Na perspectiva do MEM, os contextos de aprendizagem devem estar ligados à vida e que as oportunidades para aprender devem ser vividas em contextos culturais autênticos com significado social para as crianças (Folque, 2012; 2017). Foi isso que, em nossa opinião, aconteceu. As crianças foram assumidas como cidadãs com direitos, cujo protagonismo no seu processo de aprender foi mediado pelo ambiente educativo, pela cultura, pelos pares e pelos adultos do contexto.

Destacamos o impacto positivo do trabalho de projeto como uma metodologia facilitadora da inclusão de todas as crianças através da participação promovida pelo envolvimento ativo das mesmas. Ao longo do relato do projeto, pudemos observar como esta abordagem foi fundamental para criar um ambiente inclusivo e estimulante para a aprendizagem. O facto de ser um projeto de intervenção acrescentou maior significado social às ações das crianças e possibilitou o desenvolvimento de competências de cidadania, onde o compromisso por um mundo mais cuidado foi assumido pelas crianças.

Ao tomar decisões e assumir responsabilidades durante o projeto, as crianças desenvolveram competências importantes, como autonomia, cooperação e pensamento crítico, que são essenciais para a sua vida, no imediato e no futuro. Isso não apenas fortaleceu o sentimento de pertença a um grupo mas também enriqueceu significativamente a experiência de aprendizagem de todos os envolvidos, incluindo a estagiária.

Ressalta ainda, a importância de escutar e registrar a voz das crianças durante o ato de educar. As falas das crianças, conforme coletadas pela aluna estagiária, não apenas revelaram suas ideias, pensamentos e sentimentos, mas também foram valorizadas e acolhidas no desenvolvimento do projeto. A participação das crianças não se limitou à ação, mas se materializou na escrita, fazendo emergir os processos de participação e as interações, que, por sua vez, permitiram a reflexão e a ação da estagiária. Neste ciclo da intencionalidade educativa que parte da observação, da escuta, do registro, para a ação posterior reflexão e planejamento, a aprendiz de

professora também se foi apropriado de saberes necessários à sua própria aprendizagem profissional. O trabalho por projeto, pelo modo como se operacionaliza, em particular, pelo modo como é vivido no modelo pedagógico do MEM, também ele é indutor desse processo na estagiária, respondendo aos princípios do isomorfismo pedagógico.

Referências

AINSCOW, Mel. Diversity and Equity: A Global Education Challenge. **New Zealand Journal of Educational Studies**, n. 51, p. 143–155, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>. Acesso em: 19 out. 2021.

AINSCOW, Mel. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, v. 6, n. 1, p. 7-16, 2020. DOI 10.1080/20020317.2020.1729587. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>. Acesso em: 19 out. 2021

BALONGO, Elena; MÉRIDA, Rosário. Proyectos de trabajo: una metodología inclusiva en Educación Infantil. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 19, n. 2, p. 125-142, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1091>. Acesso em: 2 maio 2024

BELL, Stephanie. Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. **The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas**, v. 83, n. 2, p. 39-43, 2010. Disponível em [https:// DOI: 10.1080/00098650903505415](https://doi.org/10.1080/00098650903505415). Acesso em 2 de maio 2024

BOOTH, Tony.; AINSCOW, Mel; KINGSTON, Denise. **Index for Inclusion: Developing Play, Learning and Participation in Early Years and Childcare**. Centre for Studies on Inclusive Education, 2006. Redland, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, UK.

BRITZMAN, Deborah. **Student makes student: A critical study of learning to teach**. Albany, NY: State University of New York Press, 1991.

COELHO, Vera; CADIMA, Joana; PINTO, Ana Isabel. Child Engagement in Inclusive Preschools: Contributions of Classroom Quality and Activity Setting. **Early Education and Development**, v. 30, n. 6, p. 800-816, 2019. Disponível em: [https:// DOI: 10.1080/10409289.2019.1591046](https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1591046). Acesso em jan. 2023.

COLOGON, Kathy. Better together: inclusive education in the early years. In:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644488044>

COLOGON, K. (Ed.). **Inclusive education in the early years: right from the start.** Oxford: Oxford University Press, 2014. p. 3-26.

FIALHO, Isabel; ARTUR, Ana. Aprender a ser educador de infância com a prática de ensino supervisionada. **Poiésis**, v.12, n.21, p. 57-77, 2018. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.19177/prppge.v12e21201857-77>. Acesso em jan. 2019.

FOLQUE, Maria Assunção. **O aprender a aprender no Pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; FCT, 2012.

FOLQUE, Maria Assunção. O lugar da criança na educação infantil partindo de uma perspectiva histórico-cultural. In: SUELY, A.M.; SINARA, A.C. (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: Conversando com professoras e professores.** Editora CRV, 2017, pp. 51-63.

FOLQUE, Maria Assunção. A formação de educadores/as de infância: da exigência e complexidade da profissão no mundo atual, ao projeto de formação na UniverCidade de Évora. **Poiésis**, v. 12, n. 21, p. 32-56, 2018. Disponível em: [https://DOI: 10.19177/prppge.v12e21201832-56](https://doi.org/10.19177/prppge.v12e21201832-56). Acesso em jan. 2019.

FOLQUE, Maria Assunção; LEAL DA COSTA, Conceição; ARTUR, Ana. A formação inicial e o desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico. In: CORRÊA, C. H. A.; CALVANCANTE, L. I. P.; BISSOLI, M. F. (Orgs.). **Formação de professores em perspectiva.** Manaus: EDUA, 2016. p. 177-235.

FORMOSINHO, João; NIZA, Sérgio. Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In: FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente.** Porto: Porto Editora, 2009. p. 119-139.

GUEDES, Manuela, Trabalho em projetos no Pré-Escolar. **Escola Moderna**, n. 40, 5ª série, p. 5-12, 2011. Movimento da Escola Moderna.

GUEDES, Manuela. Diferenciação pedagógica no pré-escolar: o caminho para a inclusão. **Escola Moderna**, n. 2, 6ª série, pp. 115-122, 2014. Movimento da Escola Moderna.

MARTINS, Guilherme de Oliveira. et al. **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.** Lisboa: DGE, 2017.

MUNTANER-GUASP, Joan Jordi; MUT-AMENGUAL, Bartomeu; PINYA-MEDINA, Carme. Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. **Educare**, Heredia, v. 26, n. 2, p. 85-105, 2022. Disponível em:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644488044>

http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582022000200085&lng=en&nrm=iso. Acesso: 2 mar. 2024

NIZA, Sérgio. Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. **Inovação**, v. 9, n. 1-2, p. 139-149, 1996.

NIZA, Sérgio. A ação de diferenciação pedagógica na gestão do currículo. **Escola Moderna**, v. 21, n. 5, p. 64-69, 2004.

NIZA, Sérgio. **O modelo curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa**. In: NÓVOA, António; MARCELINO, Francisco.; RAMOS DO Ó, Jorge. (Org.). Sérgio Niza: escritos sobre educação. Lisboa: Tinta da China, 2012. p. 190-210.

ONU. Convenção sobre os Direitos da Criança. Organização das Nações Unidas. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: jan. 2020.

ONU. **AGENDA 2030**. (2015). ODS – Objetivos de desenvolvimento sustentável. Disponível em: <http://www.agenda2030.com.br>. Acesso em: 2 jan. 2020.

OLSEN, Rita Karoline. Key factors for child participation – an empowerment model for active inclusion in participatory processes. **Frontiers in Psychology**, v. 14, artigo 1247483, 2023. Disponível em: DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1247483. Acesso 2 de mar. 2024

PEÇAS, Américo. Uma cultura para o trabalho de projeto. **Escola Moderna**, n. 6, 6ª série, pp. 65-61. Movimento da Escola Moderna, 1999.

PEREIRA, Filomena. et al. **Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática**. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2018. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf>. Acesso em: jan. 2019

PEREIRA, Mafalda Nascimento. **Vamos aprender por projeto?** 2019. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico. Universidade de Évora, Évora, 2019.

PORTUGAL. Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto- Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, 2001a.

PORTUGAL. Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto - Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico, 2001b.

PORTUGAL. Decreto-lei n.º. 54/2018, de 6 de julho de 2018. Diário da República, n.º 129/2018, Série I, 2018.

PORTUGAL. Conselho Nacional de Educação. **Recomendação n.º 2/2021**. Diário da República: II série, n.º 135, 2021.

PORTUGAL. Conselho Nacional de Educação. **Recomendação n.º 4/2023**. Diário da República: II série, n.º 237, 2023.

SANTANA, Inácia. Práticas Pedagógicas diferenciadas. **Escola Moderna**, v. 8, n. 5, p. 30-33, 2000.

SILVA, Isabel Lopes da; MARQUES, Liliana; MATA, Lourdes; ROSA, Manuela. **Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar**. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), 2016.

SIMÓN, C.; ECHEITA, G. Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. In: RODRÍGUEZ, H.; TORREGO, L. (Coords). **Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia**. Transformando la escuela, pp. 33-65. Madrid: Wolters Kluwer España, 2013

TOMÁS, Catarina; FERNANDES, Natália. Participação e acção pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças. **Educativa**, v. 16, n. 2, p. 201-216, 2013.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

UNESCO. **Marco da educação 2030: Declaração de Incheon**. Incheon, Coreia do Sul: UNESCO, 2015.

UNESCO. Manual para garantir inclusão e equidade na educação. UNESCO 2017.

UNIÃO EUROPEIA. **Estratégia da União Europeia sobre os Direitos da Criança**. 2021. Disponível em: https://ec.europa.eu/info/law/better-regulation/have-your-say/initiatives/12454-Estrategia-da-UE-sobre-os-direitos-da-crianca-2021-24-_pt.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644488044>

Acesso em: 4 de maio 2024

VASCONCELOS, Teresa, et al. **Trabalho por Projectos na Educação de Infância:** Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias. Ministério de Educação e Ciência; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2012.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution- NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)