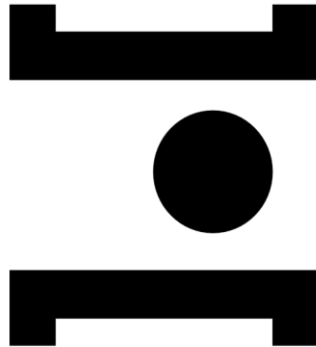


INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM
Escola Superior Educação



**POLITÉCNICO
DE SANTARÉM**

**A reflexão na formação inicial: contributos para a promoção da
inclusão na educação pré-escolar e no ensino do 1.º ciclo do
ensino básico**

Relatório de Estágio

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

Rita Alexandra Silva Santos

Orientação:

Professora Doutora Isabel Alexandra Damasceno Teigas e Piscalho

Dezembro, 2022

Agradecimentos

Terminada mais uma etapa muito importante do meu percurso académico, resta-me agradecer a todos aqueles que me acompanharam ao longo desta caminhada e àqueles que mesmo não estando presentes, fisicamente, foram um incentivo e uma inspiração.

As minhas primeiras palavras de gratidão são direcionadas, como não podia deixar de ser, para a Professora Doutora Isabel Piscalho, por ter aceitado ser minha orientadora neste relatório de componente investigativa e por toda a sua empatia, disponibilidade, bem como, pelos seus conselhos e ensinamentos e a orientação criteriosa demonstrada, principalmente, nesta fase final do meu percurso académico. Sem a sua preciosa ajuda, concluir este relatório investigativo seria, sem dúvida, bem mais difícil.

Aos estudantes – Gonçalo Soares, Matilde Ribeiro, Mariana Coutinho, Ana Vitorino, Inês Soares e Sara Soares - que participaram no Grupo Focal deste estudo, contribuindo de forma decisiva para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos docentes e funcionários da ESES que, durante o meu percurso formativo, me estimularam, ajudaram e incentivaram, através do seu profissionalismo, respeito e dedicação com que sempre me trataram.

Ao pessoal docente e não docente de todos os locais onde tive o prazer de estagiar e que se revelaram uma mais-valia para a minha aprendizagem e para a minha formação pessoal e profissional.

Às educadoras de infância e professoras do 1.º CEB cooperantes, às crianças com quem trabalhei, pela oportunidade que me deram de ampliar os meus conhecimentos e aos seus encarregados de educação pela disponibilidade que manifestaram sempre que solicitei a sua contribuição nas atividades.

À cidade de Santarém, que me acolheu desde o início desta caminhada e me proporcionou inúmeras aprendizagens, conquistas, alegrias, amizades, experiências e memórias que jamais esquecerei. Em Santarém cresci e evolui como ser humano e, por isso mesmo, esta cidade ficará para sempre no meu coração.

A todos os funcionários e alunos residentes com quem, durante estes anos, tive o prazer de conviver na Residência de Estudantes Andaluz, por me terem feito sentir em casa, desde o primeiro minuto em que lá entrei e pelos momentos felizes que me proporcionaram.

Aos meus pais, que me deram a vida e sempre me acarinharam, compreenderam, apoiaram e incentivaram a ir mais longe e através do seu amor ilimitado e do esforço que fizeram para ultrapassarem todas as barreiras, mesma as aparentemente intransponíveis, fizeram que eu nunca desistisse dos meus sonhos e pudesse concluir com sucesso este percurso.

Um agradecimento especial à minha mãe, uma verdadeira guerreira, que celebra cada uma das minhas conquistas como se fossem suas e que sempre me apoiou e incentivou a nunca desistir perante as dificuldades e a lutar, sempre, com garra e persistência pelos meus sonhos.

À minha irmã que sempre acreditou em mim, agradeço pelo apoio, pelo suporte, pelo incentivo, pela presença, pela compreensão, pelo carinho constante, pelo amor incondicional e pela tolerância nos momentos menos bons.

Ao meu avô materno que, embora nunca tenha tido a oportunidade de conhecer, por ter morrido cedo demais, sempre foi para mim uma estrela guia e um exemplo de vida pela forma como nunca desistiu dos seus sonhos e enfrentou e venceu todas as adversidades.

À minha avó materna que, apesar de viver longe, esteve sempre presente e disponível para me ajudar a ultrapassar os obstáculos com que me deparei no decorrer deste percurso.

Aos meus tios e primos, em especial ao meu primo Luís Pires, pelo exemplo de fraternidade, união e amizade, por acreditarem em mim, por me apoiarem incondicionalmente, pela paciência e por todo o amor e carinho que sempre me demonstraram.

E finalmente, mas não menos importante, agradeço aos meus amigos de sempre e aos que a vida académica me proporcionou, nomeadamente, à Carolina, à Mónica, à Rita, ao Gonçalo, ao João, ao Afonso, à Diana, à Barbara, à Inês, à Catarina e à Linda pelo companheirismo, força, união, incentivo, alegria, sinceridade, generosidade, prestabilidade e presença nas ocasiões importantes, pois, sem o vosso apoio, seria muito mais difícil chegar até aqui.

Muito obrigada a todos e a todas!

Resumo

Este relatório dá conta do processo de desenvolvimento profissional, no âmbito da prática de ensino supervisionada, ao longo dos estágios realizados em creche, jardim de infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico. A partir de questões emergentes da prática desenvolve-se, também, um exercício investigativo sobre inclusão. Com o aparecimento da educação inclusiva o papel do docente e a forma como deve encarar a diversidade e superar os desafios educacionais com que se depara, diariamente, no desempenho da sua profissão, sofreu profundas alterações. O desenvolvimento de competências reflexivas no decorrer da formação inicial do educador/professor procura contribuir para dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia, articulando-as com a teoria. Neste sentido, a conceção do presente relatório tem como principal objetivo indagar de que forma os estudantes em formação inicial do mestrado em Educação Pré-escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, encaram o papel do docente reflexivo e como pode a reflexão promover a educação inclusiva e, conseqüentemente, a diferenciação pedagógica. Este estudo de natureza qualitativo usou como instrumento de recolha de dados um grupo focal com seis estudantes do mestrado em educação Pré-escolar e do ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Apontamos como principais resultados, a importância que os futuros educadores e professores atribuem ao desenvolvimento de competências crítico-reflexivas para a promoção da educação inclusiva, com a adoção intencional de pedagogias diferenciadas capazes de colmatar as dificuldades, valorizar as aptidões individuais e promover o sucesso escolar de todas as crianças. Deste estudo é possível, ainda, concluir que a reflexão crítica e partilhada potencia o desenvolvimento profissional e pessoal dos futuros docentes.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Pedagogia Diferenciada; Formação Inicial; Professor Reflexivo; Reflexão.

Abstrat

This report gives an account of the professional development process, within the scope of supervised teaching practice, throughout the internships carried out in nurseries, kindergartens and 1st Cycle of Basic Education. From issues emerging from practice, an investigative exercise on inclusion is also developed. With the emergence of inclusive education, the role of teachers and the way in which they must face diversity and overcome the educational challenges they face on a daily basis in their profession has undergone profound changes. The development of reflective skills during the initial education of the educator/teacher seeks to contribute to providing answers to situations that emerge in day-to-day life, articulating them with theory. In this sense, the design of this report has as its main objective to inquire how students in initial training of the master's degree in Pre-school Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, face the role of the reflective teacher and how can the reflection be promoting inclusive education and, consequently, pedagogical differentiation. This qualitative study used as a data collection instrument a focus group with six students of the master's degree in pre-school education and teaching of the 1st Cycle of Basic Education. We point out as main results, the importance that future educators and teachers attach to the development of critical-reflective skills for the promotion of inclusive education, with the intentional adoption of differentiated pedagogies capable of overcoming difficulties, valuing individual aptitudes and promoting school success. of all children. From this study it is also possible to conclude that critical and shared reflection enhances the professional and personal development of future teachers.

Keywords

Inclusive Education, Differentiated Pedagogy, Initial Education, Reflexive Teacher, Reflection.

Lista de siglas e abreviaturas

AEC – Atividade Extracurriculares

CAST – Center for Applied Special Technology

CEB – Ciclo de Ensino Básico

CRTIC – Centro de Recursos para Tecnologias de Informação e Comunicação

EB – Escola Básica

ESES – Escola Superior de Educação de Santarém

DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem

IP – Intervenção Precoce

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

MOST – *Management of Social Transformations*

NE – Necessidades Educativas

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ONU – Organização das Nações Unidas

PES – Prática de Ensino Supervisionado

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UNICEF - *United Nations International Children's Emergency Fund*

UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

Índice geral

Introdução.....	1
Parte I - Prática de ensino supervisionado.....	3
1. Prática de ensino supervisionado em creche	3
1.1. Caracterização do contexto	3
1.2. Organização do ambiente educativo em sala	5
1.2.1. Organização do grupo	5
1.2.2. Organização do espaço.....	6
1.2.3. Organização do tempo	7
1.3. Projeto de intervenção.....	8
2. Prática de ensino supervisionado em jardim de infância	11
2.1. Caracterização do contexto	11
2.2. Organização do ambiente educativo em sala	13
2.2.1. Organização do grupo	13
2.2.2. Organização do espaço.....	15
2.2.3. Organização do tempo	16
2.3. Projeto de intervenção.....	17
3. Prática de ensino supervisionado em 1.º CEB (1.º ano de escolaridade)	21
3.1. Caracterização do contexto	21
3.2. Organização do ambiente educativo em sala	22
3.2.1. Organização do grupo	22
3.2.2. Organização do espaço.....	23
3.2.3. Organização do tempo	24
3.3. Projeto de intervenção.....	25
4. Prática de ensino supervisionado em 1.º CEB (3.º ano escolaridade)	31
4.1. Caracterização do contexto	31
4.2. Organização do ambiente educativo em sala	32

4.2.1. Organização do grupo	32
4.2.2. Organização do espaço	33
4.2.3. Organização do tempo	34
4.3. Projeto de intervenção	35
5. Percurso de desenvolvimento profissional	38
Parte II - Componente Investigativa	42
1. Contextualização do exercício investigativo	42
2. Enquadramento teórico	43
2.1. A educação Inclusiva em Portugal	43
2.2. A diferenciação pedagógica	52
2.3. Formação inicial de professores	54
2.4. O docente reflexivo na educação inclusiva	57
3. Método	60
3.1. Tipo e pertinência do estudo	60
3.2. Questão de investigação e objetivos	62
3.3. Contexto e participantes	62
3.4. Processo e recolha de tratamento de dados	63
3.4.1. Instrumentos	63
3.4.2. Procedimento de recolha de dados	64
3.4.3. Procedimento de tratamento de dados	66
4. Apresentação e análise de resultados	69
5. Principais conclusões do exercício investigativo	75
Parte III – Reflexão Final	78
Referências bibliográficas	81
Legislação	88
Anexos	89

Indicie de quadros

Quadro 1 - Horário usado na sala da creche.....	7
Quadro 2 - Horário das rotinas diárias da sala JI	16
Quadro 3 - Horário da sala de aula do 1.º ano do 1º CEB.....	25
Quadro 4 - Horário escolar do 3.º ano do 1.º CEB	34
Quadro 5 - Participantes no estudo.....	62
Quadro 6 - Grelha de Análise de dados elaborado a título ilustrativo	67
Quadro 7 - Temas e categorias emergentes do grupo focal.....	68

Índice de figuras

Figura 1 – Construção das lagartas	20
Figura 2 – Lagartas concluídas	20
Figura 3 – História casa da mosca fosca	21
Figura 4 - Construção dos flocos de neve	30
Figura 6 – Painel concluído.....	30
Figura 5 – Painel em construção.....	30

Introdução¹

Este relatório investigativo, foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Investigação na Prática de Ensino Supervisionado (PES) ministrada no decorrer do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), lecionado pela Escola Superior de Educação de Santarém do Instituto Politécnico de Santarém e é subordinado ao tema “A reflexão na formação inicial: contributos para a promoção da inclusão na educação pré-escolar e no ensino do 1.º ciclo do ensino básico”.

As Práticas de Ensino Supervisionado, em diferentes contextos, desempenham um papel fundamental na formação inicial de habilitação à docência, pois, permitem aos futuros docentes aplicar e adequar a teoria à prática. No decorrer dos estágios adquirem-se inúmeras aprendizagens, nomeadamente, estratégias, atitudes e valores que, certamente, serão uma mais-valia para o futuro profissional de um docente. Também, os contactos com os docentes cooperantes realçam a importância da reflexão sobre a prática. Refletir ajuda o docente a detetar e corrigir erros, por isso é imprescindível que as competências reflexivas sejam constantemente trabalhadas e desenvolvidas, pois, ser docente é estar em constante aprendizagem.

Com a massificação do ensino, as mudanças socioculturais e o aparecimento da escola inclusiva, os docentes passaram a ter de implementar pedagogias diferenciadas que lhes permitissem trabalhar a diversidade numa perspetiva inclusiva e criar condições efetivas para que todas as crianças, independentemente da individualidade de cada um, pudessem ter sucesso escolar. Esta realidade, bastante desafiadora e complexa, exigiu dos docentes uma mudança de atitude na forma de ensinar e um constante questionamento e reformulação das pedagogias utilizadas, fomentando a importância da reflexão enquanto prática para a promoção da educação inclusiva.

Neste sentido, a formação inicial para habilitação à docência, deve desempenhar um papel essencial na formação crítico-reflexiva dos futuros docentes e contribuir para que, na educação inclusiva, os docentes reflexivos sejam a regra e não a exceção.

¹ Frequentemente, empregaremos o conceito “docente” com base no paradigma de habilitação do docente generalista, quando tencionamos mencionar, conjuntamente, educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico.

O presente relatório encontra-se organizado em três partes fundamentais: Prática de Ensino Supervisionado, Componente Investigativa e Reflexão Final.

A Parte I, intitulada “Práticas de Ensino Supervisionado”, abrange a caracterização das instituições onde realizei os diferentes estágios e os projetos que implementei, bem como, a reflexão sobre as aprendizagens e as experiências adquiridas em contexto de prática profissional, durante o meu percurso formativo.

A Parte II, denominada “Componente Investigativa” engloba, numa primeira fase, uma revisão literária focada na contextualização do exercício investigativo e no enquadramento teórico das diversas temáticas prevaletentes ao longo deste documento, nomeadamente, a evolução histórica do sistema educativo, a educação inclusiva, a pedagogia diferenciada, a formação inicial dos professores e o papel do professor reflexivo na educação inclusiva, bem como, uma abordagem teórica relativa à Metodologia e direcionada para a problemática da investigação, as opções metodológicas, o tipo e pertinência do estudo, as questões de investigação e objetivos, o contexto e os participantes, as técnicas de recolha e análise de dados. Numa segunda fase, a parte prática do processo investigativo, em que participaram seis estudantes do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB e que aborda a apresentação e análise, de forma mais detalhada, dos conteúdos resultantes dos dados obtidos, bem como as considerações finais relativas às conclusões, às dificuldades e às aprendizagens resultantes deste estudo investigativo.

A Parte III, designada “Reflexão Final”, aborda um percurso formativo e as aprendizagens realizadas no âmbito deste mestrado e das práticas supervisionadas, bem como, das expectativas como futura docente.

Parte I - Prática de ensino supervisionado

“Em sala de aula, há inúmeras vozes que se cruzam, quando todos os alunos contribuem com seus pensamentos de forma a construir um diálogo, através do qual se pode colher assim os frutos do conteúdo abordado”.

(Cunha, 2015, p. 153)

1. Prática de ensino supervisionado em creche

O meu primeiro estágio, realizado no âmbito do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º CEB, teve lugar na valência de creche numa instituição em Santarém, na sala do Bibe azulinho e verdinho frequentada, por crianças com idades compreendidas entre os 18 meses e os dois anos. Apesar de, inicialmente, estar previsto um estágio com duração de quatro semanas, o encerramento dos estabelecimentos de ensino provocado pelo aparecimento da pandemia “COVID-19” originou o encurtamento do período de estágio realizado. Assim, o meu estágio teve a duração de duas semanas e decorreu, no período compreendido, entre o dia 11 de janeiro de 2021 e o dia 22 de janeiro de 2021.

1.1. Caracterização do contexto

A instituição situava-se num bairro habitacional de classe média/alta, em São Pedro, junto à zona industrial de Santarém. Tratava-se de uma instituição particular de solidariedade social (IPSS), inaugurada em janeiro de 2005 e que se regia pelo Método João de Deus. Tinha como principais objetivos, proporcionar, às suas crianças, uma educação de excelência, bem como, assegurar o bem-estar e o desenvolvimento integral da criança, respeitando a sua individualidade.

Esta instituição foi fundada, no dia 18 de maio 1882, por Casimiro Freira. Abrangia as valências de Creche, Jardim de Infância, 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico e funcionava, de segunda-feira a sexta-feira, das 7h45 até às 19h. Acolhia crianças dos 4 meses aos 11 anos, a quem disponibilizava todas as atividades curriculares e diversas atividades extracurriculares (AEC). Nas valências de creche e jardim de infância, a entrega das crianças, pelos pais/encarregados de educação, podia ser efetuada até às 10 horas. Devido ao número insuficiente de crianças, na altura, o 2.º ciclo não se encontrava em funcionamento.

As instalações da instituição eram compostas por um edifício principal, um edifício subjacente, dois pátios semicobertos, um recreio descoberto, um parque infantil e um campo de futebol.

O rés-de-chão do edifício principal era constituído por: entrada da instituição; um gabinete para os órgãos da direção; uma sala de professores/biblioteca; um ginásio amplo com um palco; uma cozinha interligada com o refeitório; três dispensas uma para géneros alimentícios, outra para produtos de limpeza e ainda uma outra para material didático; quatro casas de banho para adultos e duas de apoio ao ginásio.

O 1.º andar do edifício principal era o local onde eram lecionadas as valências de creche, jardim de infância e 1.º CEB. Este piso possuía uma biblioteca, um polivalente, doze salas e um corredor comum que dava acesso aos dois pátios semicobertos e ao recreio descoberto.

O edifício subjacente possuía duas salas, um laboratório e duas casas de banho uma masculina e outra feminina. Era neste edifício que, habitualmente, eram ministradas as aulas do 2.º ciclo. Como nesse ano, o 2.º ciclo não abriu, por falta de número suficiente de crianças inscritas, uma das salas servia como sala de aula para uma turma de 4.º ano e a outra, funcionava como sala de isolamento para casos suspeitos de COVID-19. O laboratório era, também, utilizado como sala de apoio onde eram lecionadas as aulas de música (guitarra).

A Instituição contava com a colaboração, o trabalho e a dedicação, de sete educadoras de infância, cinco professores do 1.º CEB, sete auxiliares de ação educativa, duas cozinheiras e oito auxiliares de serviço geral. Existiam também educadores/professores que davam apoio aos docentes a tempo parcial e que lecionavam as áreas de Expressão e Educação Musical, Expressão e Educação Físico-motora e Expressão e Educação Plástica tanto ao Pré-Escolar como ao 1.º CEB. A área de Inglês era lecionada a partir dos 3 anos por uma docente que pertencia à instituição.

O estabelecimento de ensino tinha à sua disposição seis computadores, quatro impressoras, duas fotocopiadoras, um projetor de acetatos, um projetor de slides, duas telas de projeção, uma mesa de apoio a audiovisuais, três televisões, um leitor de DVD, quatro rádios, um sistema de som com colunas e três microfones, material de educação física e material didático como blocos lógicos, *cuisenaire*, *tangram*, calculadores multibásicos, dons de *Froebel*, geoplanos, entre outros.

A valência de Creche, unidade onde estive a estagiar, possuía quatro salas para as crianças (berçário, 1 ano, mista de 1 e 2 anos e a de 2 anos); uma “Sala das Mães”, que se

encontrava inativa devido à pandemia COVID-19, mas que em situação normal, podia ser utilizada pelas mães para amamentarem os seus filhos; uma copa para apoiar o berçário, a sala de 1 ano e a sala mista, nos momentos das refeições e ainda duas casas de banho, uma para deficientes/adultos e outra para crianças, localizadas entre as valências da creche e do pré-escolar que eram utilizadas pelas duas. Cada sala das crianças, possuía uma casa de banho/fraldário, devidamente equipada, de forma a responder às necessidades das crianças, independentemente, do estágio de desenvolvimento em que se encontrassem. A “Sala das Mães” tinha uma casa de banho com um lavatório, uma sanita para adultos e um armário de primeiros socorros.

1.2. Organização do ambiente educativo em sala

“O processo ensino-aprendizagem depende em grande parte da forma como o trabalho é planeado, da organização do ambiente educativo, da forma como esta condiciona a organização do grupo, da forma como a partir desta organização se dinamizam as atividades possíveis de serem realizadas pelas crianças”.

(Cardona, 2007, p. 11)

1.2.1. Organização do grupo

A sala do Bibe Azulinho e Verdinho era frequentada por doze crianças, sete do sexo masculino e cinco do sexo feminino, com idades compreendidas entre os dezoito meses e dois anos. À data do meu estágio, cinco destas crianças, já tinham dois anos e as restantes, iriam completar os dois anos até ao final do ano civil. No que se refere ao percurso escolar do grupo, é importante salientar que, apenas cinco crianças começaram o seu percurso escolar no início do presente ano letivo, as restantes já tinham frequentado a creche, desta instituição, no ano letivo anterior tendo, na altura, sido acompanhadas pela mesma auxiliar. Três das crianças que faziam parte do grupo, encontravam-se, segundo a educadora da sala, bastante mais evoluídas do que os restantes colegas e para não correrem o risco de regredir no seu desenvolvimento, passavam a maior parte do dia, na sala dos dois anos (sala do Bibe Verdinho) e só regressavam à sala do Bibe Azulinho e Verdinho durante a hora da sesta. Perante isto, toda a caracterização do grupo teve como base principal as nove crianças que permaneciam na sala em período integral.

Tratava-se de um grupo que, apesar de ter um tempo de concentração bastante curto devido à sua tenra idade, revelava, de um modo geral, ser bastante alegre, energético, sociável, curioso, recetivo, carinhoso, atencioso e motivado, participando sempre nas atividades propostas e demonstrando bastante interatividade, quer com os elementos do

grupo quer com novas pessoas, contribuindo, assim, para um ótimo clima dentro e fora da sala e para uma relação saudável entre pares e adultos, não evidenciando grandes diferenças de comportamento entre a parte do grupo que já tinha frequentado a instituição no ano letivo anterior e os novos elementos do grupo.

No entanto, foi possível observar alguns conflitos característicos da faixa etária, mas que ou ficaram resolvidos entre eles, sem a intervenção de um adulto ou foram minimizados através de estratégias implementadas pela educadora, nomeadamente, questionando os intervenientes na situação, ouvindo ambas as partes e tentando fazer com que se colocassem no lugar do outro de forma que ambos reconhecessem e alterassem os erros que estiveram na origem do conflito. Durante o período de estágio, e talvez por se tratar de um grupo de crianças de muito tenra idade, não me foi possível detetar a existência de qualquer criança com necessidades educativas ou com algum tipo de patologia.

1.2.2. Organização do espaço

A sala do Bibe Azulinho e Verdinho, era ampla e tinha bastante luz natural, proporcionada, essencialmente, pela existência de duas portas duplas grandes e todas envidraçadas que davam acesso direto ao pátio e ao parque infantil e que permitiam que a luz natural entrasse na sala, durante a maior parte do dia, tornando quase desnecessária a utilização de luz elétrica.

Na sala, existiam também duas portas, uma que dava acesso ao corredor e a outra à casa de banho da sala. Ambas possuíam cancelas de proteção para impedir que as crianças saíssem da sala sem supervisão. Por uma questão de logística e maior eficiência na hora da higiene das crianças, a casa de banho da sala (Bibe Azulinho e Verdinho) estava interligada com a casa de banho da sala de 1 ano (Bibe Azulinho).

As paredes da sala, bem como as de toda a instituição, estavam pintadas com desenhos alusivos às crianças e adaptados a cada faixa etária, de forma a tornar o ambiente escolar mais acolhedor, atrativo e empolgante para as crianças. O piso era liso, resistente e fácil de lavar, mas, não era escorregadio.

A sala contava com dois aquecedores que garantiam uma temperatura amena e proporcionavam o bem-estar das crianças, da educadora e da auxiliar. Estava equipada com dois placares onde eram expostos todos os trabalhos realizados pelas crianças; cinco sofás; duas mesas com as respetivas cadeiras, que serviam para a elaboração de trabalhos

e para as crianças almoçarem e lancharem; dois armários com um lava loiça; duas prateleiras que continham algum material escolar; uma caixa com instrumentos musicais; um rádio para ouvirem música; quinze camas com os respetivos lençóis da criança trazidos de casa lavados todas as segundas-feiras; uma caixa com legos e um suporte no chão para arrumar os restantes brinquedos que estavam à disposição e ao alcance das crianças. À entrada da sala, estavam disponíveis, em frente a um espelho, diversos cabides onde eram penduradas e guardadas as mochilas e as peças de roupa que as crianças traziam de casa, bem como, colocados os recados da escola para os pais.

A casa de banho, que estava interligada com a sala, possuía duas áreas distintas. Uma área adequada às crianças mais desenvolvidas e mais independentes, equipada com duas sanitas e dois lavatórios pequenos que, por estarem adaptados ao tamanho das crianças, permitiam-lhes fazer a higiene mais facilmente e, por vezes, de forma quase autónoma. E outra área, mais voltada para as crianças menos desenvolvidas, que continha um armário onde eram guardados os pacotes de fraldas e cuja o tampo ou a parte superior era utilizado como fraldário; uma banheira e por cima da banheira, um estendal redondo e pequeno pendurado onde se deixavam os babetes a secar de um dia para o outro; quinze bacias e uma pia larga com uma grade por cima, própria para despejar os bacias. Na parede, do lado esquerdo do fraldário, existia um tecido, com várias divisórias, devidamente identificadas, onde eram colocadas duas ou três fraldas de cada criança, a sua pomada e as suas toalhas, de forma a tornar mais fácil e prático o acesso, a tudo o que fosse necessário, na hora de mudar a fralda.

1.2.3. Organização do tempo

O horário elaborado, pela educadora, foi adaptado às características e necessidades específicas do grupo, tendo por base o método João de Deus (Quadro 1).

Horas	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
9h00	Acolhimento				
9h30	Lanche Atividades Orientadas	Lanche Atividades Orientadas	Lanche Expressão Motora	Lanche Atividades Orientadas	Lanche Expressão Motora
10h30	Brincadeira Livre				
11h00	Higiene pessoal e Almoço				
12h00	Sesta				
15h00	Higiene pessoal e Lanche da tarde				
16h00	Brincadeira Livre				
17h00	Saída				

Quadro 1 - Horário usado na sala da creche

1.3. Projeto de intervenção

Para este período de estágio, idealizamos o projeto “Vamos Sentir o Mundo das Cores”, direcionado para crianças dos dezoito meses aos dois anos, e cujo principal objetivo era trabalhar, as cores e, conseqüentemente, os cinco sentidos, pois, segundo Costa (2015, p. 11) “*O estudo das cores na Educação infantil tem muitos objetivos, entre eles: desenvolver a coordenação motora, aguçar o raciocínio lógico, a criatividade, memorização e a sensibilidade.*”

Foram vários os motivos que contribuíram para a escolha deste projeto. Por um lado, o grupo ser constituído por crianças que se encontravam numa fase de grande desenvolvimento e que necessitavam de ser, constantemente, estimuladas a nível sensoriomotor. Por outro lado, o facto de as cores e os cinco sentidos serem temas que a educadora cooperante já trabalhava com o grupo e estes fazerem parte dos conceitos a serem abordados no mês de janeiro no Projeto da Sala, pois, na opinião de Braz (2012, p. 25) a elaboração de um Projeto Educativo, deve ter em conta as “*características da comunidade educativa*” e ainda os “*recursos materiais e humanos*”. Outro motivo para a escolha deste tema teve a ver com o facto de as atividades pensadas para serem implementadas durante este período estarem, maioritariamente, relacionadas com as cores. Desta forma, complementar o trabalho desenvolvido pela educadora, não afastaria as crianças para outros “assuntos”, e respeitaria o modelo pedagógico que rege a instituição.

De acordo com Costa (2015), é muito importante utilizar as cores nas expressões artísticas, uma vez que estas promovem a expressão, a criatividade e imaginação e a compreensão de sua própria identidade. Segundo a mesma autora, as cores ajudam as crianças a exprimir, mais facilmente, os seus sentimentos e emoções e o contacto com a cor promove uma aprendizagem mais rápida e desperta a curiosidade e a atenção das crianças. As cores e o uso delas, além de proporcionarem atividades “*concretas e construtivistas*”, são muito úteis no desenvolvimento social das crianças e na integração no grupo contribuindo, de forma decisiva, para a sua socialização.

As cores desempenham um papel de grande importância em todo o processo do sentido estético e na ligação às emoções e sentimentos. Através das cores é possível promover o sentido estético, bem como a educação estética, sendo esta uma “*educação dos sentimentos*” (Conceição, 2015, p. 10). Na perspetiva de Read (citado por Conceição, 2015)

a estética é algo sentimental o ligado às emoções que deve ser abordada na educação artística e passa por três fases. Na primeira fase é indagada a qualidade dos materiais, tendo em conta as cores, os sons, os movimentos e as reações físicas ou sensoriais, mais complexas. De seguida, os materiais são percecionados, de forma que a composição ou junção das suas formas e padrões sejam agradáveis. Numa última fase, é despertado, no indivíduo, um estado emotivo já existente.

Ao observamos o mundo que nos rodeia, facilmente percebemos, que, as cores fazem parte do nosso quotidiano e que, estão presentes em todos os locais, situações e atividades.

As cores, estão presentes na pintura, uma das muitas técnicas das artes plásticas e desempenham três funções: representativa, expressiva e decorativa. De acordo com Santos (citado por Conceição, 2015, p. 27) *“para a criança pintar significa o ato de colorir, e com este ato chega à cor”*, tornando a criança capaz de aprender e testar diversas técnicas, trabalhando a sua criatividade e tornando possível compreender de que forma as crianças interpretam cada uma das funções acima referidas e que significado lhe atribuem.

A importância das cores é evidente no que se refere à literatura, uma vez que, constitui um fator muito importante no processo ensino-aprendizagem da leitura. Nos livros infantis, as cores devem ser bastante vivas e *contrastantes, de forma a reforçar e estimular a alegria ou o bom humor sugerido pelo desenho* (Coelho, citado por Witter & Ramos, 2008).

As cores desempenham um papel essencial no meio físico, nomeadamente, nos espaços interiores, onde as crianças passam a maior parte do tempo e influenciam, de forma definitiva, o desenvolvimento da capacidade motora e cognitiva e do sistema sensorial da criança, sendo, determinantes para tornar o espaço mais ou menos acolhedor. De acordo com Amaral (2015), a cor possui diversas funções num ambiente sendo que aqui se destacam a capacidade de influenciar o estado de espírito de quem o ocupa, criar diferentes atmosferas, alterar visualmente as dimensões de um ambiente, criar pontos centrais de interesse e ainda aquecer ou arrefecer o ambiente. Todos os objetos e produtos pensados para as crianças são, de um modo geral, muito coloridos, pois, têm o intuito de chamar a atenção das crianças e estimular seus sentidos

Também nas emoções a cor tem uma forte presença e importância. Segundo a Psicologia das Cores, estas *“...influenciam psicologicamente as emoções dos seres humanos, sendo por isso que é mais fácil lembrar a cor utilizada do que a forma em que esta foi utilizada”* (Rodrigues D. , 2019). De acordo com a cultura ocidental, as cores (vermelho, laranja,

amarelo, verde, azul, roxo, rosa, castanho, preto e branco) estão associadas a várias emoções ou estados de espírito. Esta interligação (cores e sentimentos/emoções) é o resultado das vivências comuns, que desde a infância, foram ficando profundamente enraizadas (Heller, citada por Rodrigues, 2019).

Segundo a Teoria de Piaget, o público-alvo deste projeto, crianças com idades compreendidas entre os zero e os dois anos, encontra-se no Estádio Sensorio-Motor que se caracteriza pelo conhecimento prático dos objetos e pelo facto da inteligência prática, ser fundamentada nas sensações e nos movimentos. O desenvolvimento da criança, nestes primeiros anos de vida, assenta, essencialmente, nas suas ações motoras e nas atividades perceptivas, sendo esta fase baseada nos sentidos, que captam impressões sensoriais (Marques, 2014).

Nesta idade, o sistema sensorial é fundamental no ensino-aprendizagem das crianças, uma vez que, é com os órgãos dos sentidos que elas exploram o seu corpo e o mundo que os rodeia e é a partir dessa exploração que as crianças adquirem novos conhecimentos, novos saberes e novas interações e vão aprendendo a organizá-las no cérebro, acabando por lhes dar sentido evoluindo, enquanto seres humanos e melhorando o seu envolvimento com o exterior e com tudo o que dele faz parte (Lomba, 2019).

Com este projeto pretendia dar-se resposta às seguintes questões orientadoras:

- Como proporcionar novas experiências através das cores que estimulassem os cinco sentidos?
- Quais as aprendizagens que podiam ser feitas através das cores e dos cinco sentidos?
- Qual a importância de trabalhar as cores e estimular o desenvolvimento sensorial?
- Até que ponto as cores e o sistema sensorial captam a atenção e o interesse das crianças?

O principal objetivo deste projeto era aperfeiçoar a perceção das cores e dos sentidos através de experiências sensoriais, de modo a aumentar as capacidades motoras, sensoriais, simbólicas, sociais e cognitivas das crianças.

Tendo por base este objetivo principal estipulamos os seguintes objetivos específicos: identificar e reconhecer as cores; promover o conhecimento de cores primárias e secundárias; nomear as cores; despertar as crianças para novas sensações; desenvolver

a motricidade fina; desenvolver a motricidade geral; explorar a criatividade e a imaginação; promover a autonomia das crianças; promover a aquisição de novos conhecimentos; estimular a comunicação verbal, a concentração e a autonomia e oferecer diferentes tipos de atividades bem estruturadas e organizadas.

Com o intuito de responder a estes objetivos e de trabalhar, essencialmente, a Área de formação pessoal e social e a Área das expressões e comunicação no domínio da expressão plástica, idealizei as seguintes atividades; “Digitinta”, “Manga plástica”, “Dança com fitas”, “Carimbos de mãos” e “Coelhinho na toca”.

Devido ao encerramento dos estabelecimentos de ensino por causa da pandemia COVID-19 e à conseqüente diminuição do período de estágio de quatro para duas semanas, não foi possível implementar este projeto, no entanto, foram várias as aprendizagens realizadas, nomeadamente, a utilização de músicas e o bater de palmas para cativar a atenção das crianças sempre que estavam desatentas e técnicas diferenciadas para estimular e proporcionar a aprendizagem, de todos, respeitando a diversidade e a individualidade de cada um, como por exemplo, o uso de caixas de cores, bem como, estratégias que facilitaram a minha adaptação ao local de estágio, me proporcionaram uma atitude assertiva nos diferentes momentos do dia e me ajudaram nos estágios seguintes.

2. Prática de ensino supervisionado em jardim de infância

O meu segundo estágio teve lugar na valência de JI numa escola de Santarém, na sala frequentada por crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos. O estágio com duração de sete semanas decorreu, no período compreendido, entre o dia 3 de maio de 2021 e o dia 18 de junho de 2021.

2.1. Caracterização do contexto

O Agrupamento de escolas era uma unidade organizacional dotada de órgãos próprios de administração e gestão que englobava estabelecimentos de educação e ensino dos níveis pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico público.

Devido ao facto de, a área abrangida pelo agrupamento ser bastante dispersa e a sua população ser caracterizada pela diversidade socioeconómica, cultural e religiosa, os estabelecimentos de ensino deste agrupamento são *“um polo de integração de população dos meios rurais e urbano com qualificações e literacia, muito diversas, de vários grupos sociais, de estrangeiros, de idosos e de casais jovens”* sendo o *“reflexo da sociedade civil,*

plural e diversa” e com realidades educativas enriquecidas pelo património histórico-cultural presente na cidade de Santarém (Projeto educativo, 2017/2020).

No que se refere aos recursos humanos, o agrupamento tinha ao seu dispor docentes regulares e docentes de educação especial; assistentes operacionais, assistentes técnicos e assistentes de contrato emprego-inserção; técnicos dos cursos de educação e formação, técnicos no âmbito do Centro de recursos para a inclusão, técnicos psicólogos escolares e outros técnicos no âmbito de parcerias e protocolos.

O agrupamento acolhia cerca de 1300 crianças distribuídas por 67 grupos/turmas e acompanhadas por 150 docentes e 64 assistentes operacionais. Era composto por dez escolas, localizadas em 4 freguesias rurais e urbanas do concelho de Santarém. Era Escola de Referência de Intervenção Precoce (IP), dos 0 aos 6 anos, e Centro de Recursos TIC para Educação Especial (CRTIC). Tinha como missão do projeto educativo *“Formar cidadãos aptos e produtivos, capazes de optar pela progressão de estudos ou pela integração na vida ativa, por terem frequentado uma Escola onde se aprende a Aprender, a Fazer, a Estar e a Ser, através do Saber”* (Projeto educativo, 2017/2020).

Com o objetivo de cumprir esta missão o agrupamento, tinha ao seu dispor, a oferta de respostas socioeducativas adequadas, o desenvolvimento de competências da criança; a orientação individual para o percurso educativo mais adequado; uma sólida formação pessoal e social; um ensino de qualidade que permitia desenvolver a criança; promoção da concertação de esforços para a progressiva qualidade da escola; promoção de ações e atividades que desenvolviam as diversas áreas; educação para promoção da saúde e prevenção de comportamentos de riscos e promoção de trabalho colaborativo, de cuidado, de qualidade e rigoroso.

A Escola Básica/Jardim de Infância, onde estagiei, na valência de Jardim de Infância, foi fundada em 1947 e localizava-se num bairro periférico de Santarém. Inicialmente, era uma escola masculina, mas, após o 25 de Abril de 1974, passou a ser mista e, na altura em que lá estagiei, respondia a duas valências, JI e 1.º CEB, acolhendo crianças oriundos das mais diversas classes socioeconómica, grupos culturais e crenças religiosas.

Estava instalada num edifício com rés-do-chão e 1.º andar, dividido em dois blocos. Um destinado à valência de 1º Ciclo e o outro onde funcionava a valência de Jardim de Infância. Tratava-se de uma escola construída antes de 2000, pelo que, ao longo do tempo, e com

o intuito de poder responder às necessidades educativas atuais, foi sofrendo algumas adaptações e melhorias.

Era constituída por: seis salas de aula sendo quatro delas destinadas ao 1.º CEB e duas ao jardim de infância; uma biblioteca/sala de leitura; quatro quadros interativos; uma sala de apoio à prática letiva; uma sala polivalente; um refeitório; uma copa; uma sala de trabalho para professores; três casas de banho para crianças e uma para adultos. No exterior da escola existia um recreio coberto; um parque infantil; três mesas de piquenique; uma horta pedagógica; vários bancos distribuídos pelo recreio e uma área de lazer construída com materiais recicláveis.

2.2. Organização do ambiente educativo em sala

“O ambiente é um educador à disposição tanto da criança, como do adulto. Mas só será isso se estiver organizado de um certo modo. Só será isso se estiver equipado de uma determinada maneira”.
(Zabalza, 2001, p. 19)

2.2.1. Organização do grupo

O meu estágio foi realizado, na valência de jardim de infância, numa sala constituída por 24 crianças, 13 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Era um grupo bastante heterogéneo que, embora tivesse crianças que estavam a ser acompanhadas pela terapia da fala e psicologia, não apresentava indivíduos com necessidades educativas ou patologias, devidamente, diagnosticadas e comprovadas. Tinha 6 crianças de nacionalidade brasileira, 1 criança de nacionalidade moldava e as restantes de nacionalidade portuguesa revelando a coexistência de uma grande diversidade sociocultural e religiosa.

Segundo Piaget, este grupo encontrava-se no estágio de desenvolvimento operatório, que abrange crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 7 anos de idade e que se caracteriza *“por uma grande expansão no uso do pensamento simbólico, ou capacidade representacional, que surgiu pela primeira vez durante o estágio sensório-motor”* (DearAna, 2014). As crianças neste estágio começam a usar símbolos; compreender identidades; entender a causa efeito; ser capazes de classificar; compreender os números; sentir empatia e serem conscientes.

Desde o início, que o grupo demonstrou ser muito acolhedor, permitindo a minha fácil integração e recebendo-me de forma muito carinhosa. De um modo geral, revelaram

bastante interesse e curiosidades pelos mais variados temas e por todas as atividades de caráter mais físico, de experimentação e de faz-de-conta tanto realizadas no exterior como no interior da sala. Contudo, por se tratar de um grupo tão grande nem sempre foi fácil captar a atenção de todos para determinados temas. Por ser um grupo tão heterogêneo foi possível identificar diversas etapas de desenvolvimento cognitivo, motor e social.

De acordo com os parâmetros de desenvolvimento, as crianças de 3 anos encontram-se dentro dos parâmetros para esta idade, uma vez que, a nível cognitivo eram capazes de obedecer a ordens, perceber alguns conceitos, usar frases, associar objetos reais a imagens de um livro, brincar ao faz-de-conta, fazer puzzles com $\frac{3}{4}$ peças e dizer o seu nome, idade e sexo; a nível motor conseguiam subir e descer escadas, pedalar num triciclo, correr com facilidade, desenhar várias linhas, virar a página de um livro e pegar num lápis corretamente. Contudo, havia crianças que não eram capazes de enroscar e desenroscar; a nível social, imitavam facilmente os adultos, tinham manifestações afetivas espontâneas e sabiam esperar pela sua vez, com exceção de uma das crianças que por se encontrar em fase de adaptação sentia alguma dificuldade em cumprir regras (Cordeiro, 2012).

Tendo em conta o mesmo autor e no que diz respeito às crianças de 4 anos, com exceção de uma criança que apresentava algumas dificuldades, foi possível constatar que todas as restantes se encontravam nos parâmetros de desenvolvimento para esta idade, sendo que, a nível cognitivo sabiam usar regras gramaticais e contar histórias; reconhecer as cores principais, contar e reconhecer alguns números, cumprir ordens e gostavam muito do faz-de-conta; a nível motor atiravam a bola com a mão, pontapeavam a bola, conseguiam andar para trás e para a frente com facilidade, desenhavam formas e começavam a copiar algumas letras; a nível social gostavam de desafios e experiências novas, cooperavam com as outras crianças, sabiam fantasiar e demonstravam alguma independência. A criança que não se encontrava nalguns destes parâmetros não agarrava corretamente no lápis, não obedecia a ordens e não tinha um discurso coerente.

Segundo o autor acima referido, as crianças com 5/6 anos, também, se enquadravam nos parâmetros desta idade existindo, no entanto, mais exceções do que nas outras idades, mas de um modo geral, a nível cognitivo falavam com frases com mais de 5 palavras, contavam histórias longas, sabiam o nome completo, sabiam contar até dez e reconheciam a maioria das cores; a nível motor dançavam e trepavam, equilibravam-se num só pé, desenhavam pessoas com corpo, vestiam-se e despiam-se com alguma facilidade e

desenhavam e reconheciam algumas letras; a nível social gostavam de agradecer, aceitavam regras e eram muito independentes. Contudo, nesta faixa etária, existiam, no grupo, três crianças que ainda não tinham alcançado todos estes parâmetros. A nível cognitivo existia, no grupo, uma criança que se destacava por ter muitas dificuldades em conseguir expressar-se e outra que, não conhecia os números. Já a nível motor havia uma criança que se destaca por apresentar baixo desenvolvimento a nível de motricidade fina e grossa. De um modo geral tratava-se de um grupo bastante cooperativo, dinâmico, afetuoso, atencioso e que gostava de praticar a entreajudar.

2.2.2. Organização do espaço

A sala era ampla e bastante iluminada, possuía quatro janelas grandes, usufruía de muita entrada de luz natural, durante a maior parte do dia, evitando a utilização de luz elétrica. Tinha uma porta que acedia ao corredor do 1º piso do Jardim e uma outra que dava acesso à casa de banho da sala que funcionava, também, como passagem para o refeitório.

As paredes da sala estavam pintadas de cor-de-laranja, azul e cor-de-rosa e três dessas paredes estavam forradas com placards de cortiça onde eram afixados o quadro de presenças, o quadro do tempo e o quadro dos aniversários do grupo e onde eram expostos os trabalhos realizados pelas crianças.

Antes de entrar na sala encontravam-se os cabides onde as crianças, em situação normal, poderiam deixar os seus casacos e mochilas. Devido ao contexto pandémico por que estávamos a passar, os pais/encarregados de educação foram aconselhados pela escola/educadora, a que as crianças evitassem trazer mochilas ou outros objetos de casa, com o intuito de minimizar as trocas entra a escola e a casa. Foi determinado, ainda, que cada criança trouxesse um saco, que ficaria sempre na escola, com mudas de roupa limpas para trocar em caso de algum imprevisto.

A sala tinha três mesas onde eram realizadas atividades como desenho, modelagem com plasticina, jogos de mesa e escrita; vinte e quatro cadeiras, uma para cada criança; um computador; sofás para as crianças e diversos armários onde eram guardados os materiais pedagógicos e didáticos utilizados na sala. A sala encontrava-se dividida em três áreas: a área do tapete, a área da pintura e a área da casinha.

A área do tapete era utilizada para o preenchimento do quadro das presenças e do quadro do tempo; as atividades como dança, música, leitura de histórias e jogos com legos; as

reuniões da manhã, da hora do almoço e da tarde, bem como, para fazerem os lanches. A área da pintura, encontrava-se numa das paredes da sala e só podia ser usada por duas crianças de cada vez. Nesta área eram disponibilizadas tintas, para que, sob orientação, as crianças pudessem pintar, livremente, dando asas à sua imaginação e à sua criatividade. E finalmente, a área da casinha, que era o local onde as crianças podiam brincar ao faz-de-conta e que, devido à pandemia COVID-19, tinha poucos utensílios que eram desinfetados regularmente, para evitar possíveis contágios.

2.2.3. Organização do tempo

“A sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. Nem todos os dias são iguais, as propostas do/a educador/a ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual.” (Orientações Curriculares Para A Educação Pré-escolar, 2016, p. 40).

As atividades da sala 1, do Jardim de Infância decorriam no período compreendido entre as 9h e as 17h30. A partir das 15h40, após a saída da educadora, as crianças, ou ficavam só com a auxiliar a desenvolver brincadeira livre dentro ou fora da sala ou tinham atividades extracurriculares (AEC) lecionadas por outros professores. Apesar de a rotina diária se encontrar organizada, segundo o quadro (quadro 2), a verdade é que os horários eram flexíveis e ajustáveis de acordo com as necessidades do grupo.

Horas	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
09:00h	Atividade letiva				
10:30h	Intervalo				
11:00h	Atividade letiva	Atividade letiva	Atividade letiva e sessão de regulação com a psicóloga	Atividade letiva	Atividade letiva
12:30h	Almoço				
14:00h	Atividade letiva				
15:40h	AEC de Expressão físico-motor		AEC de Educação ambiental		lego
16:40h		AEC de Lego		AEC de Expressão físico-motora	
17:30h	Fim de atividade letiva				

Quadro 2 - Horário das rotinas diárias da sala JI

2.3. Projeto de intervenção

Para este período de estágio, e tendo em consideração que o meu grupo de trabalho era constituído por crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, foi idealizado o projeto intitulado “Um livro, tantas aprendizagens!”, que teve a duração de seis semanas e tinha como propósito, através da leitura de livros abordar, essencialmente, três áreas de conteúdo presentes nas Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar: a área de Formação Pessoal e Social, a área de Expressão e Comunicação e área de Conhecimento do Mundo. Semanalmente, era lido, pelo menos um livro, que funcionou como fio condutor aos conteúdos abordados ao longo da semana. Na escolha do livro tive sempre em consideração as necessidades, motivações e interesses das crianças.

Segundo as OCEPE (2016), os livros possibilitam à criança descobrir o prazer pela leitura e desenvolver o sentido estético, sendo essencial, para o seu desenvolvimento, que os livros comecem a ser trabalhados logo nas primeiras idades. O primeiro passo para a leitura é a audição de histórias, uma vez que, ouvir um adulto a ler vai estimular a vontade da criança de, no futuro, querer ler sozinha, inculcando-lhe o gosto pela leitura.

O livro proporciona à criança o contacto com o “maravilhoso” e com o mundo dos sonhos, ajudando-a a compreender o mundo e a realidade. Desempenha um papel essencial nas descobertas do mundo; nas explorações e nas imaginações e permite que a criança vivencie, na mente, tudo o que na realidade não é permitido, estimulando a sua criatividade e proporcionando-lhe a capacidade de imaginar para além do real.

A escolha do livro deve ter em conta, não só, os interesses e necessidades das crianças, mas também, a qualidade do livro demonstrada através das imagens, do texto e de outros detalhes como a capa, o maravilhoso e a tipografia. A imagem, ou seja, a ilustração do livro desempenha um papel, de suma importância, para despertar o interesse da criança facilitando a compreensão do texto verbal e dos sentidos que, de forma explícita ou implícita, ele transmite e veicula (Mendes & Velosa, 2016). O texto, também, é muito importante na hora de selecionar um livro, uma vez que, a escolha deve, sempre, ter em conta a idade, cultura e interesses da criança ou do grupo de crianças a quem é apresentado de forma a facilitar a sua compreensão (Coelho, 2011). Não menos importantes são, os outros detalhes, como a capa, o maravilhoso e a tipografia são que essenciais para captar a atenção e despertar o interesse e a curiosidade da criança pelo livro. Em suma, um livro de qualidade proporcionará às crianças diversas aprendizagens,

pois é capaz de alargar a sua compreensão sobre o mundo, desenvolver o seu imaginário e estimular a sua criatividade e enriquecer o seu vocabulário.

A literatura infantil deve começar logo no pré-escolar. Segundo “A descoberta da Escrita”, a leitura regular de histórias, concede à criança, a oportunidade de alargar experiências, estimular a curiosidade pelos livros, aprender comportamentos de leitor e apoiar no desenvolvimento de conceitos sobre a escrita (Mata, 2008). É, portanto, muito enriquecedor para as crianças em educação infantil.

O educador tem a função de ser o “*elo de ligação entre o livro e a criança*” e de despertar o interesse e a motivação da criança pelo livro devendo estar “atento para o mercado de literatura infantil, de modo a conseguir disponibilizar à criança contacto com livros de qualidade que sejam indicados para a sua faixa etária. O educador deve sensibilizar as famílias para a importância do livro e informá-las do tipo de livros e dos autores mais adequado à idade dos seus educandos (Coelho, 2011).

Como já foi referido anteriormente, o objetivo principal deste projeto foi recorrer a livros, trabalhar com o grupo, algumas das áreas de conteúdo presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e que, nesta faixa etária, são essenciais para o desenvolvimento das crianças. São elas: a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área de Conhecimento do Mundo.

Para levar a cabo este projeto optei por trabalhar os seguintes livros: “Splash! Uma história de mistura coloridas”, de Arree Chung; “A lagartinha muito comilona”, de Eric Carle e “A casa da Mosca Fosca” de Eva Majuto e Sergio Mora. Após a leitura, em grande grupo, de cada livro que, normalmente, ocorria na segunda-feira de manhã, eram realizadas diversas atividades, individuais ou em pequeno e grande grupo que decorriam durante o resto da semana de forma a trabalhar e consolidar os objetivos estipulados para cada livro.

O livro “Splash! Uma história de mistura coloridas”, de Arree Chung, foi selecionado com o objetivo principal de dar a Conhecer ao grupo as cores primárias e secundárias. Já o livro “A lagartinha muito comilona” de Eric Carle teve como principal objetivo reconhecer alimentos saudáveis e não saudáveis; conhecer as borboletas e identificar as suas etapas de desenvolvimento. Finalmente, com o livro “A casa da Mosca Fosca” de Eva Majuto e Sergio Mora, pretendeu-se trabalhar as sequências e os numerais ordinais e desenvolver a motricidade grossa.

Para promover nas crianças um desenvolvimento que lhes permitisse atingir os objetivos, anteriormente, definidos optei, durante a implementação do projeto, por diversas estratégias tais como: utilizar livros de qualidade; considerar os interesses das crianças; conversar com as crianças sobre as atividades realizadas; motivar as crianças para a realização da atividade; apresentar materiais e atividades diversificadoras e exemplificar e repetir, com as crianças, as atitudes e comportamentos a desenvolver.

De forma a avaliar todo o processo educativo, foram utilizados os seguintes elementos: registo fotográfico e de vídeo; grelhas de observação; tabela de bem-estar e envolvimento; reflexão escrita no final de cada atividade e conversas informais com a educadora cooperante.

Com o intuito de levar a cabo este projeto foram implementadas, ao longo do estágio, diversas atividades que, na minha opinião e de forma geral, se revelaram bastante produtivas contribuindo para o processo de aprendizagem do grupo. Das atividades realizadas destaco, a “construção de uma lagarta” e a leitura da história “casa da mosca fosca” que, na minha opinião, foram as que despertaram mais interesse e curiosidade do grupo-alvo.

A atividade “construção de uma lagarta” foi realizada aos pares e, consistiu na realização de uma lagarta utilizando tampas de garrafas, contas e fio. Teve como principais objetivos a contagem e comparação de números; a utilização correta, por parte das crianças, de termos como “maior que” e “menor que” e, a promoção do trabalho individualizado, adaptando a realização da atividade às dificuldades específicas de cada criança, respeitando sempre a sua individualidade e promovendo a interajuda entre os indivíduos que compunham o par de trabalho.

Apesar desta atividade ter sido, inicialmente, programada para ser executada dentro da sala de aula, a verdade é que, com o aparecimento dos dias quentes de verão, decidi realizá-la no exterior da escola, demonstrando, desta forma, que nem todas as atividades têm de ser efetuadas dentro da sala e que é possível aprender independentemente dos espaços utilizados para ensinar.

No decorrer da atividade e, em parte, devido à heterogeneidade existente no grupo e à necessidade de trabalhar, individualmente, com cada par, apercebi-me que o período que foi, inicialmente, estipulado para a conclusão da atividade, não seria suficiente, pelo que, decidi expandir o prazo da sua realização de um para dois dias.

O grupo demonstrou grande interesse e motivação durante a realização desta atividade, sendo que, mesmo após a sua conclusão, algumas das crianças mostravam vontade de fazer mais e, aquelas que, devido a apresentarem mais dificuldades, ainda não tinham conseguido terminar, questionavam, constantemente, quando seria a sua vez de obterem a explicação individual, para concluírem a respetiva lagarta.



Figura 1 – Construção das lagartas

Durante a execução da atividade, foi possível observar que, na generalidade, e apesar das dificuldades apresentadas, os pares procuraram trabalhar de forma autónoma, evitando pedir ajuda e mesmo quando pediam, faziam questão de, após a explicação, tentarem executar o trabalho sozinhas. Por outro lado, ficou evidente, que no início, algumas crianças manifestavam bastante dificuldade em efetuar o movimento de pinça, mas, após colocarem as primeiras tampas e contas no fio, a maioria, conseguiu ultrapassar essa dificuldade melhorando, consideravelmente, esse movimento.

No terceiro dia as crianças compararam as suas lagartas e o grupo percebeu que existiam lagartas de diversos tamanhos, conseguindo identificar, com relativa facilidade, as que eram “maiores que” e “menores que” e utilizar, adequadamente os referidos termos.



Figura 2 – Lagartas concluídas

Apesar de a atividade ter demorado mais tempo do que o que, inicialmente, tinha previsto foi, na minha opinião, foi uma atividade bem-sucedida, uma vez que, foram atingidos todos os objetivos propostos e as crianças demonstraram bastante entusiasmo durante a sua execução.

Após uma reflexão sobre o que poderia ter feito diferente para tornar a atividade mais produtiva e interessante, cheguei à conclusão que, trabalhar em pequeno grupo em vez de pares talvez se revelasse uma mais-valia para esta atividade.

A leitura da história “casa da mosca fosca”, atividade idêntica à que era realizada todas as segundas-feiras e que servia de base para todas as atividades levadas a cabo durante o resto da semana, teve como objetivos principais referenciar diferentes momentos da história, identificar as suas personagens, estimular o gosto pela leitura, trabalhar a criatividade e introduzir novos conceitos. Tal como aconteceu na atividade anterior, também neste caso, e pelos mesmos motivos, a atividade que, inicialmente, estava planeada para

ser executada na sala, foi realizada no exterior da escola e as crianças manifestaram bastante entusiasmo, uma vez que, era a primeira vez que uma história era lida na rua.



Figura 3 – História casa da mosca fosca

Durante a leitura da história, o grupo foi interagindo sempre que realizava alguma pergunta e demonstrando interesse, principalmente, pelos nomes dos animais. Uma das crianças já conhecia a história e conseguiu, facilmente, identificar os vários animais.

No último dia de estágio, e com o intuito de divulgar os trabalhos realizados, foi apresentado às crianças e enviado para os pais um *powerpoint* com as fotografias das atividades realizadas, no decorrer de todo o período de estágio.

3. Prática de ensino supervisionado em 1.º CEB (1.º ano de escolaridade)

O meu terceiro estágio, inserido no âmbito do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, teve lugar numa turma de 1.º ano de escolaridade, na valência de 1.º CEB, numa Escola básica que pertencia ao Agrupamento de escolas de Santarém. O estágio, com duração de sete semanas, decorreu entre o dia 30 de novembro de 2021 e o dia 21 de janeiro de 2022. Devido à pandemia COVID-19 e, por indicação do governo, teve de ser interrompido durante a primeira semana de janeiro de 2022.

3.1. Caracterização do contexto

Esta escola básica pertencia ao Agrupamento de Escolas, já caracterizado, anteriormente, neste documento, e situava-se numa das freguesias inseridas no conselho de Santarém. Respondia a duas valências, JI e 1.º CEB e acolhia crianças oriundos das mais diversas classes socioeconómica, grupos culturais e crenças religiosas. Funcionava num edifício de dois pisos, rés-do-chão e 1.º andar, e estava delimitada por bastante espaço exterior para que as crianças pudessem brincar livremente.

No rés-do-chão podíamos encontrar: as duas salas de jardim de Infância; a sala dos professores; a biblioteca; o polidesportivo; a cozinha; o refeitório; uma despensa onde eram guardados os materiais de limpeza e as bolas das crianças e duas casas de banho, uma para as crianças e outra para os professores e auxiliares de ação educativa. Já o primeiro andar era constituído por quatro salas que acolhiam as turmas do 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade, e uma casa de banho para as crianças.

O espaço exterior, que funcionava como recreio, era composto por várias zonas verdes; um parque infantil; bancos de jardim; vários jogos tradicionais pintados no chão; um campo de jogos; uma zona onde podíamos encontrar um cesto de basquetebol e uma área com árvores de fruto que, por ter solo areoso, acabava por ser utilizado como sobretudo uma zona de brincadeira para as crianças.

Todos os espaços desta escola eram bastante acolhedores e dispunham de diversos placares em cortiça onde eram afixados e exibidos os trabalhos e atividades realizadas pelas crianças de cada sala.

3.2. Organização do ambiente educativo em sala

“O espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das actividades instrutivas. Será facilitador, ou pelo contrário limitador, em função do nível de congruência relativamente aos objectivos e dinâmica geral das actividades postas em marcha ou relativamente aos métodos educativos e instrutivos que caracterizam o nosso estilo de trabalho.”

(Zabalza M. A., 1992, p. 120)

3.2.1. Organização do grupo

O grupo com quem trabalhei durante este estágio era, inicialmente, composto por dezasseis crianças, três meninas e treze meninos, com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos. Infelizmente, a meio do estágio e por razões familiares, uma das meninas da turma teve de mudar de escola ficando, o grupo, reduzido a quinze crianças.

Em termos de nacionalidade é de salientar que se tratava de um grupo, maioritariamente, de nacionalidade portuguesa, tendo apenas, duas crianças com nacionalidade paquistanesa. Uma das quais apresentava bastantes dificuldades de compreensão da língua portuguesa, quer a nível oral quer a nível escrito, e por esse motivo, a maior parte das atividades a realizar, tinham de lhe ser explicadas de forma mais individualizada. A outra criança paquistanesa, não apresentava grandes dificuldades na compreensão da língua portuguesa, evidenciando até, bastante facilidade na aprendizagem, tanto da leitura como da escrita, e sendo ela que, muitas vezes, traduzia as mensagens, informações e explicações que queríamos transmitir à outra criança, da mesma nacionalidade.

Nesta turma também existia uma criança com necessidades educativas (NE) que, embora fosse diagnosticada com Síndrome de Asperger, não apresentava grandes dificuldades na aquisição e aprendizagem de novos conteúdos.

De um modo geral, este grupo era constituído por crianças que apresentavam maior dificuldade na área curricular de português, nomeadamente, em aprender a ler e a escrever, sendo que apenas, menos de metade das crianças conseguiam acompanhar e adquirir, de forma satisfatória, os conteúdos lecionados. Já no que toca à área curricular de matemática, a maior parte das crianças deste grupo demonstravam ter uma boa capacidade de raciocínio e conseguiam realizar, com sucesso, as tarefas apresentadas, atingindo facilmente os objetivos propostos. No que diz respeito à área curricular de artes visuais constatei que, tal como acontece com a maioria dos grupos de crianças, nesta faixa etária, esta turma revelou, de forma geral, grande interesse por todas as atividades propostas manifestando um particular entusiasmo pela realização de atividades com plasticina.

É importante destacar que se tratava de um grupo bastante curioso e empenhado na realização das atividades propostas e na descoberta de novos conhecimentos, onde predominava a ajuda, entre as crianças que manifestavam mais e menos facilidade na realização dos exercícios propostos. Eram crianças muito carinhosas, afetuosas, dinâmicas e participativas, mas também, bastante conversadoras, distraídas e inquietas. Os conflitos, especialmente fora da sala de aula, eram frequentes, sendo recorrente, após os intervalos e, principalmente, quando regressavam à sala de aula, depois do almoço, fazerem queixas uns dos outros, mencionando, muitas vezes, agressões físicas e verbais.

3.2.2. Organização do espaço

A sala onde decorriam as aulas era bastante ampla, acolhedora e arejada e possuía três janelas grandes que, geralmente, permaneciam fechada, a maior parte do dia, para evitar o excesso de claridade e que o sol incomodasse as crianças.

Nas paredes da sala, estavam afixados cartazes, cartolinas e painéis, relacionados com os conteúdos lecionados nas áreas curriculares e com outros assuntos importantes para o bom funcionamento da sala, tais como: um poster com as letras do alfabeto; um cartaz com os números; um painel em cortiça com várias folhas A4 que tinham escritas as regras da sala; dois placards de cortiça com as folhas de presença; uma cartolina onde estavam descritas as tarefas da semana, escolhidas e decididas pelas crianças; uma cartolina com o quadro do tempo, onde a criança responsável pela tarefa do tempo colocava, diariamente, a imagem referente ao estado do tempo e um painel alusivo às estações do ano, onde no início de cada estação, era colocado um trabalho realizada, em grande grupo, pelas crianças e relacionado com a estação do ano em que se encontravam.

Na parede do lado direito da sala, existia um armário de parede onde eram guardados os materiais das crianças, nomeadamente, cartolinas, folhas de diferentes tipos de papel, cola, lápis, tesouras, etc... Em cima desse armário eram colocados os dossiês, os cadernos e os manuais escolares das crianças. A parte de trás da sala possuía um espaço amplo destinado ao desenvolvimento de atividades mais dinâmicas, interativas e coletivas. Na frente da sala, no canto esquerdo, junto á parede onde se encontrava o quadro interativo e o quadro de giz, existia a mesa da professora onde estava colocado um computador.

As mesas e as cadeiras das crianças encontravam-se dispostas em “U” e no centro do “U” existiam duas mesas, formando uma ilha, destinadas às quatro crianças com mais dificuldades na aprendizagem, havendo, ainda, mais duas mesas separadas e viradas para o quadro que eram utilizadas por duas crianças com dificuldades de visão e por uma com problemas de comportamento. Esta organização foi idealizada e definida pela professora, que considerava que, esta seria a disposição mais benéfica para a aprendizagem das crianças e a mais adequada às características específicas do grupo.

A sala de aula era o local onde as crianças passavam a maior parte do tempo e era utilizada para a realização de atividades de carácter mais teórico, como a resolução de exercícios, a redação de textos, a apresentação de trabalhos e a introdução de novos conteúdos.

3.2.3. Organização do tempo

Godinho (2016) afirma que, as rotinas diárias são fundamentais ao desenvolvimento da autonomia e da autoestima nas crianças e que a previsibilidade garantida pela organização de um horário ajuda as crianças a construírem confiança na sua capacidade para prever, antecipar e influenciar os acontecimentos.

Na perspetiva de Lijima (2015), as rotinas, para além de serem benéficas para as crianças, desempenham um papel essencial na Acção educativa, na medida em que, auxiliam o trabalho pedagógico do professor, permitindo-lhe, ordenar e operacionalizar o quotidiano da sala de aula. No entanto, apesar da rotina ser muito importante, a prática educativa não deva ser repetitiva e monótona, mas sim flexível e adaptada às características e necessidades específicas do grupo.

Tendo por base, o número de horas estabelecido por lei para cada área curricular e o facto de estar provado que, a capacidade de concentração das crianças vai diminuindo ao longo do dia, foi estabelecido, no início do ano letivo, um horário escolar de referência. (quadro 3)

Horas	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
09:00h	Matemática	Português	Matemática	Português	Português
10:00h		Português (COADJ)			Matemática
11:00h	Intervalo				
11:30h	Português	Matemática	Português	Matemática (COADJ)	Oferta Complementar
12:30h	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
14:00h	Estudo do Meio	Educação Artística	Educação Artística	Estudo do Meio	Educação Artística
14:30h		Educação Física			
15:30h	Intervalo				
16:00h	AEC	AEC	AEC	AEC	AEC
17:00h	Fim de Atividade letiva				

Quadro 3 - Horário da sala de aula do 1.º ano do 1º CEB

Nesse horário, ficou determinado que os períodos da manhã seriam reservados às áreas curriculares de português e de matemática, uma vez que possuem maior carga horária e são áreas com conteúdos mais teóricos, exigindo, conseqüentemente, maiores níveis de concentração e mais predisposição, da parte da criança, para receber e apreender a informação. Já os períodos da tarde ficariam destinados às áreas curriculares com uma componente mais prática e dinâmica, e que, por norma, exigem menos níveis de concentração, tais como, o Estudo do Meio, a Educação Artística e a Educação física.

3.3. Projeto de intervenção

Neste período de estágio, que teve a duração de sete semanas, uma de observação e seis de implementação, optou-se por implementar o projeto intitulada “A árvore genealógica”.

Uma árvore genealógica é um histórico de uma certa parte dos antepassados de um indivíduo ou família. Trata-se de uma representação gráfica que exhibe as ligações familiares entre os indivíduos, apresentando os seus nomes e algumas vezes, datas de nascimento e até fotos, cujo nome se deve, ao facto de a sua estrutura gráfica ser semelhante a uma árvore, em que as raízes correspondem aos membros mais novos da família e as ramificações dizem respeito aos seus antepassados. A árvore genealógica pode, também, representar-se no sentido inverso, ou seja, o antepassado comum é colocado nas raízes da árvore e todos os seus descendentes, aparecem nas ramificações.

É natural que, à medida que vai crescendo, a criança comece a questionar a sua origem. Segundo alguns especialistas, os pais/encarregados de educação devem aproveitar esta curiosidade, manifestada pela criança, para lhe dar a conhecer a sua origem e a sua história familiar. Após algumas leituras, foi possível concluir que inserir uma criança num contexto histórico transmite-lhe uma sensação de pertença, que é essencial e bastante positiva para o seu desenvolvimento, uma vez que lhe permite, ver nestes antepassados modelos e referências importantes, nos seus primeiros anos de vida.

Para que a criança possa construir a sua própria história é fundamental, que conheça o seu passado familiar, sendo, principalmente na faixa etária dos seis aos sete anos, bastante importante, falar com ela sobre os avós e bisavós pois, esse conhecimento pode auxiliar a criança na compreensão do ciclo da vida que inclui o nascimento, o envelhecimento e a morte. A família é, portanto, um legado que pode ser bastante positivo para o desenvolvimento emocional e cognitivo da criança (Vernier, 2013).

Para construir uma árvore genealógica com as crianças, é essencial ter em consideração a faixa etária a que pertencem. Como já foi referido, anteriormente, as crianças com as quais realizei este projeto, tinham idades compreendidas entre os seis e os sete anos, por isso, na hora do desenvolvimento do projeto, foi necessário dispensar especial atenção ao vocabulário utilizado e aos graus de parentesco que deviam ser abordar nestas idades. Devido a todos estes fatores, decidi que, neste projeto, a árvore genealógica de cada criança iria ter representados apenas três graus de parentesco, ou seja, a própria criança, os irmãos, os pais e os avós. De modo a tornar este projeto numa atividade mais lúdica, mais interessante e mais cativante para as crianças, decidi substituir as fotografias dos parentes por “fotos” de cada familiar desenhadas pelas próprias crianças.

Os objetivos selecionados para este projeto foram decididos, tendo em conta as potencialidades, necessidades e interesses do grupo, observados durante a primeira semana (semana de observação) do período de estágio, tendo o intuito de desenvolver, nas crianças, as competências relacionadas com as áreas curriculares de português, estudo do meio e artes visuais, presentes no projeto.

Neste sentido, foram definidos para o projeto os seguintes objetivos: conhecer datas e factos significativos da sua história individual; estabelecer relações de parentesco através de uma árvore genealógica simples; realizar uma árvore genealógica em grande grupo e desenvolver a autoconfiança e a participação oral ativa em pequeno e grande grupo.

Para facilitar a interiorização de todos os conhecimentos transmitidos, captar a atenção das crianças e realizar a aprendizagem através de atividades interdisciplinares, foram utilizadas as seguintes estratégias: selecionar conteúdos que vão ao encontro dos interesses e necessidades da criança; proporcionar momentos de diálogo e reflexão com as crianças para tentar compreender as suas dúvidas e dificuldades; apresentar novos recursos didáticos para despertar a curiosidade e interesse do grupo e proporcionar momentos de partilha de trabalhos entre as crianças, para que as crianças sintam que o seu trabalho é valorizado e reconhecido pelos colegas.

A implementação deste projeto intitulado “A árvore genealogia”, decorreu durante duas semanas e teve como resultado final um painel decorado com motivos alusivos ao inverno e com uma árvore gigante, completamente “despida” de folhas que viu os seus ramos ornamentados com as árvores genealógicas das crianças.

Durante a primeira semana, e com o intuito de motivar o grupo, propus diversas atividades destinadas a promover a identificação, a compreensão e o reconhecimento, por parte do grupo, de uma árvore genológica. Assim, iniciei esta fase explicando, com vocabulário simples e indicado para esta faixa etária, a diferença entre comunidade familiar e comunidade local. De seguida, e com o objetivo de trabalhar a comunicação e consolidar os conceitos apresentados, pedi às crianças que, a partir de uma conversa guiada, identificassem pessoas pertencentes a cada uma das comunidades. Após esta conversa, a turma foi dividida em três grupos e a cada grupo foi proposto que idealizassem e apresentassem uma pequena representação de uma situação familiar que tenha sido vivenciada por, pelo menos, uma das crianças do grupo.

A etapa seguinte, foi introduzida com a exibição do vídeo intitulado “Árvore Genealógica - Estudo do Meio 1º ciclo - O Troll explica...”. Após o seu visionamento, foi proposto à turma, um momento de conversa sobre o conteúdo do vídeo, onde foram esclarecidas todas as questões e dúvidas apresentadas pelas crianças.

Em seguida, foi pedido a cada criança que realizasse um desenho da sua família e nesse mesmo dia, foi enviado para casa um documento, para ser preenchido pelos pais/encarregados de educação, onde eram solicitados os nomes dos familiares até à terceira geração, o grau de parentesco e a sua idade. Com os dados recolhidos e analisados, consegui construir a árvore genealógica de cada criança.

Na etapa seguinte, foi solicitado às crianças que desenhassem cada um dos seus familiares nos respetivos quadrinhos, da árvore genealógica correspondente à sua família.

Em seguida, em conjunto com as crianças, foi iniciada a construção do painel. Com esse objetivo foi solicitado às crianças que construíssem alguns flocos e bonecos de neve e que amachucassem algumas folhas para dar o efeito de neve.

Para a construção do painel foram utilizados diversos materiais, tais como: papel cenário para a base do painel; folhas brancas que serviram para a criação dos flocos e dos bonecos de neve e folhas de papel crépon castanhas, brancas e azuis, que foram usadas para fazer o corpo da árvore, dar o efeito da neve e para construir as nuvens no céu. As técnicas mais utilizadas foram o corte, a colagem e o amachucar folhas.

Depois do painel estar concluído, foi promovida uma conversa conduzida, em grande grupo, com o intuito de compreender se as crianças, efetivamente, tinham gostado de realizar o projeto e se haviam adquirido, de forma satisfatória, todos os conteúdos abordados.

A avaliação das crianças foi realizada, maioritariamente, recorrendo à observação, aos registos escritos e à interação com o grupo. Através da observação foi possível perceber quais os progressos evidenciados pelas crianças durante a realização das atividades do mesmo. Ao longo do projeto, fomos adaptando as atividades aos interesses e necessidades demonstradas pelo grupo-alvo e avaliando as suas evoluções. Para além desta forma de avaliação, também, realizamos registos escritos acerca da recetividade e capacidade das crianças em captarem a informação e exporem a sua compreensão no decorrer das atividades e, oralmente, durante as conversas guiadas. Outro dos parâmetros utilizados, na avaliação, foi a interação com a turma, uma vez que, indagar como as crianças se sentem, escutar as suas principais dúvidas e perceber as suas dificuldades, permitiu-nos autoavaliar a nossa intervenção e entender quais as estratégias a manter e aquelas que precisam de ser aperfeiçoadas.

Como já foi referido anteriormente, as atividades do projeto foram idealizadas com o intuito de responder aos vários objetivos propostos. Assim para responder ao objetivo de “Conhecer datas e factos significativos da sua história individual”, foram promovidos vários diálogos, ao longo de todo o projeto, de forma a compreender se as crianças estavam a conseguir assimilar os conteúdos transmitidos e foi pedido às crianças que, com a ajuda dos pais/encarregados de educação, preenchessem um documento com algumas

informações dos elementos da sua família. Os objetivos “Estabelecer relações de parentesco através de uma árvore genealógica simples” e “Realizar uma árvore genealógica em grande grupo”, foram trabalhados no decorrer dos diálogos com as crianças; durante a realização dos desenhos das respetivas famílias e identificação dos seus membros, e quando foi pedido a cada criança que desenhasse os seus familiares na sua árvore genealógica, pois desta forma, foi possível observar se as crianças eram capazes de identificar os diferentes tipos de parentesco. Já o objetivo “Realizar uma árvore genealógica em grande grupo” foi desenvolvido durante a execução do painel do projeto.

Em todas as atividades que foram realizadas, e que já foram abordadas anteriormente foi, também, trabalhado, o objetivo “Desenvolver a autoconfiança e a participação oral ativa em pequeno e grande grupo”.

Tal como foi estipulado, este projeto de intervenção teve a duração de duas semanas e foram utilizados todos os dias, exceto a segunda-feira, para a sua realização. Como estava mais ligado às artes visuais e ao estudo do meio, foi implementado, durante as tardes, no horário compreendido entre 14:00h e as 15:30h. Às terças-feiras, devido à existência de outras atividades só foi possível realizar o projeto das 14:00h às 14:30h.

Durante a implementação deste projeto, foi possível constatar, que de um modo geral, as crianças estavam atentas e interessadas nas atividades propostas. Ao longo da realização das atividades, foram apresentadas, pelas crianças, bastantes questões e dúvidas que foram sempre respondidas com termos adequados à sua idade e de fácil compreensão.

Felizmente, foi possível realizar todas as atividades planeadas e, na minha opinião, os objetivos propostos foram atingidos com sucesso, uma vez que, a maior parte das crianças conseguiu realizar, de forma satisfatória, as atividades propostas.

Estas atividades tiveram como objetivos mobilizar a linguagem elementar das artes visuais (cor, forma e linha); utilizar técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas e consolidar os conteúdos, previamente trabalhados.

Das diversas atividades, levadas a cabo no âmbito deste projeto, destaco a “Construção dos flocos de neve” e a “Montagem do painel de inverno” que, na minha opinião, talvez devido a trabalharem a área da expressão plástica e estimularem a criatividade, foram as que motivaram maior interesse e entusiasmo por parte de todos os elementos do grupo.



Figura 4 - Construção dos flocos de neve

Com a “Elaboração dos flocos de neve” pretendíamos estimular e trabalhar algumas áreas artísticas como a dobragem e o recorte. Para a realização desta atividade, iniciei a aula, com uma breve discussão sobre a estação do ano em que nos encontrávamos, conduzindo a conversa até que as crianças chegassem ao tema da neve.

Num segundo momento, entreguei uma folha branca a cada criança e expliquei ao grupo que, a partir da dobragem e da técnica do recorte seria possível realizar flocos de neve. Após a explicação e, enquanto eu efetuava as dobragens na minha folha, o grupo foi incentivado a, por imitação, fazer as suas dobragens. Por fim, expliquei que cada um poderia realizar os recortes, livremente, para que no final tivessem um floco de neve único.

A segunda atividade que gostaria de referir é da “Montagem do painel de inverno”, durante a qual, foram construídos os restantes elementos de decoração, bem como, efetuadas as colagens no placard. Esta atividade, foi dividida em dois momentos. Num primeiro momento foi explicado às crianças o que iríamos fazer. Já num segundo



Figura 5 – Painel em construção

momento foram inumeradas as atividades que elas, individualmente ou em pequeno grupo, poderiam realizar. Após as crianças efetuarem as suas escolhas, as que optaram por iniciar a decoração do painel, começaram, com a supervisão de um adulto, por colar, os materiais que já estavam preparados ou que iam sendo terminados pelos colegas, tais como, as árvores genealógicas, os flocos de neve, as letras da palavra “inverno” e os bonecos de neve. À medida que as crianças iam acabando as outras atividades foram recortando aos bocadinhos o papel crêpon castanho para colar no tronco e nos ramos da árvore.



Figura 6 – Painel concluído

Finalmente, e após a montagem do painel, o grupo reuniu-se em frente ao placard para observar o resultado da sua construção e participar numa conversa orientada, durante a qual, foram indagados sobre os conhecimentos adquiridos e os momentos do projeto que mais gostaram de executar.

Tendo em consideração as respostas dadas e os comportamentos observados, no decorrer das atividades, no âmbito deste projeto é, na

minha opinião, possível concluir que, estas atividades foram bem-sucedidas, e que o facto de terem por base a área das artes, despertou um maior interesse por parte do grupo estimulado a sua criatividade.

Este projeto foi divulgado à comunidade educativa através de uma visita das outras turmas à sala para que as mesmas pudessem observar o trabalho realizado.

4. Prática de ensino supervisionado em 1.º CEB (3.º ano escolaridade)

O meu quarto estágio que decorreu numa turma de 3.º ano, na valência de 1.º CEB, teve a duração de cinco semanas e decorreu entre o dia 28 de abril e o dia 3 de junho de 2022.

4.1. Caracterização do contexto

Esta escola básica possuía as valências de JI e 1.º CEB, estava localizada numa das freguesias pertencentes ao conselho de santarém. Fazia parte do Agrupamento de Escolas que já foi caracterizado, anteriormente, neste documento.

A escola funcionava num edifício moderno, com instalações adequadas e boas condições para as crianças e que se encontrava dividido em dois pisos, rés-do-chão e 1.º andar. No 1.º andar, podíamos encontrar a receção; cinco salas de aula espaçosas e bem iluminadas; uma biblioteca escolar; um ginásio; uma sala de professores e duas casas de banho, uma para as crianças e outra para os docentes e auxiliares. No rés-do-chão, ao descermos as escadas, existia um átrio amplo e de grandes dimensões, onde as crianças podiam ler livros, montar puzzles e brincar livremente, principalmente, em dias de chuva, e que dava acesso direto ao recreio exterior e funcionava como corredor de passagem para todas as divisões existentes no rés-do chão. Neste piso existiam, ainda, duas salas de aula do 1º ciclo, incluindo a sala onde estagiei; as duas salas do jardim-de-infância; uma casa de banho para as crianças; um refeitório; uma sala com cacifros, mesas e cadeiras onde os professores, as auxiliares e os estagiários podiam almoçar e guardar os seus pertences e uma pequena sala, onde o grupo de homogeneidade se reunia com o apoio de um docente. O espaço exterior possuía alguns bancos de jardim, um campo desportivo e várias diversões para as crianças brincarem nos intervalos, nomeadamente, um escorrega, dois baloiços e uma rede para escalar. Para garantir a segurança das crianças a escola encontrava-se, totalmente, cercada por gradeamento.

4.2. Organização do ambiente educativo em sala

“Os ambientes construídos para crianças deveriam atender a cinco funções relativas ao desenvolvimento infantil, no sentido de promover: identidade pessoal, desenvolvimento de competências, oportunidades para crescimento, sensação de segurança e confiança, oportunidades para contacto social e privacidade.”

(Weinstein, 1998, p. 79)

4.2.1. Organização do grupo

O meu quarto estágio foi realizado na turma 5, uma turma do 3.º ano de escolaridade que, inicialmente, era composta, apenas, por onze crianças. A meio do meu estágio entrou, para a turma, um novo elemento, perfazendo um total de doze crianças, quatro do sexo feminino e oito do sexo masculino.

Tratava-se de uma turma bastante diversificada, heterogénea, multicultural e com diferentes níveis e ritmos de aprendizagem, sendo, sem dúvida, muito diferente das outras turmas onde já estagiei. Do grupo, faziam parte, três crianças de etnia cigana, duas de nacionalidade angolana, uma de nacionalidade inglesa e quatro de nacionalidade brasileira.

Duas das crianças da turma, embora não tivessem nenhuma necessidade educativa (NE) diagnosticada, apresentavam bastantes dificuldades de aprendizagem e estavam a aprender a ler e a escrever, a partir do método das 28 palavras, que foi o único, com o qual, foi possível obter resultados, minimamente, satisfatórios. Havia na turma, também, duas crianças, que apesar de a nível da leitura e da escrita já conseguirem acompanhar a generalidade dos colegas, apresentavam muitas dificuldades na aquisição dos conteúdos, usufruindo, por isso, de um apoio extra e de um ensino mais individualizado por parte dos professores.

Era uma turma com crianças muito curiosos e alguns bastante participativos, demonstrando muita vontade de ler e de apreender certos conteúdos, mas que, de um modo geral, era um pouco difícil de lidar, devido ao mau comportamento evidenciado por alguns dos seus elementos. Havia, por exemplo, uma criança que, quando era contrariado, dentro ou fora da sala de aula, fosse pelos colegas, pelos professores ou pelas auxiliares, tornava-se bastante agressiva, chegando mesmo a agredir física e verbalmente os colegas e os auxiliares e a insultar os professores. Em termos de aprendizagem é importante referir que só uma pequena parte do grupo conseguia aprender os conteúdos e assimilar a matéria de

forma satisfatória. Os restantes elementos da turma manifestavam bastante dificuldade de aprendizagem, principalmente, na área curricular de português.

Embora se tratasse de uma turma com ritmos de aprendizagem muito distintos, o facto de ter um tamanho tão reduzido, permitiu-me compreender melhor o grupo e lidar, com ele, de forma mais assertiva e individualizada, indo sempre de encontro às necessidades específicas de cada um e tentando manter as crianças focadas e atentas aos conteúdos que estavam a ser lecionados, sendo necessário, ter sempre algo pensado, para ocupar aqueles que, por apresentarem mais facilidade em realizar certo tipo de exercícios, terminavam as tarefas mais cedo.

4.2.2. Organização do espaço

A sala onde estive a realizar o meu estágio era ampla, bem organizada, muito iluminada e bastante arejada. As mesas estavam distribuídas em três filas com três mesas em cada uma, todas viradas para a frente. A secretária do professor encontrava-se junto à parede da frente da sala, virada para as crianças de forma a facilitar o contacto visual entre crianças e professor. Junto à parede encostada à janela, existiam quatro mesas que juntas formavam um quadrado e que eram utilizadas durante o apoio individualizado às crianças com mais dificuldades de aprendizagem.

Bem no centro da parede principal da sala, encontrava-se um quadro de lousa preto e um quadro didático com projetor que tinha, em frente, uma mesa em meia-lua para, caso fosse necessário, colocar o computador. Do lado esquerdo, atrás da secretária do professor, existia um painel de cortiça, que servia para expor informações relevantes para o grupo.

A parede oposta à dos quadros, tinha afixados vários painéis de cortiça, onde eram colocadas as folhas de presenças e marcado quem era o chefe da semana. Encostada a essa parede, existia um armário, com 3 prateleiras, que servia para as crianças guardarem os seus manuais e cadernos, devidamente identificados. Na parede lateral esquerda podíamos encontrar várias janelas altas que ocupavam quase toda a parede e proporcionavam grande iluminação natural à sala e uma mesa com uma caixa de perdidos e achados, onde as crianças colocavam os materiais que encontravam e que não lhes pertenciam. A parede lateral direita da sala tinha diversos armários de parede, que guardavam todos os materiais relacionados com as expressões. Nessa parede, existia também um lavatório, onde as crianças podiam lavar as mãos e beber água, sempre que fosse necessário, evitando as constantes saídas da sala.

4.2.3. Organização do tempo

As rotinas diárias desempenham um papel de extrema importância no desenvolvimento infantil, sendo fundamentais para trabalhar a autonomia e a autoestima da criança e para a dotar de capacidade para prever e antecipar os acontecimentos, que são requisitos fundamentais para a sua integração no grupo social a que pertence. No 1.º CEB, as rotinas diárias são muito importantes para a criança, mas também essenciais para o trabalho pedagógico do professor, uma vez que facilitam a organização e operacionalização do quotidiano da sala de aula.

O horário escolar estabelecido (quadro 4), em reunião de professores, no início do ano letivo, para a turma 5, teve em consideração a carga horária instituída por lei para cada disciplina e o facto de, nesta faixa etária, o tempo e a capacidade de concentração da criança, ir diminuindo ao longo do dia, sendo, teoricamente, mais fácil, obter bons resultados nas áreas mais teóricas, quando lecionadas no período da manhã.

Horas	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
09:00h	Português	Matemática	Inglês	Português	Matemática
10:00h	Inglês		Português		Português
11:00h	Intervalo da manhã				
11:30h	Matemática	Português	Matemática	Matemática	Português
12:30h	Almoço				
14:00h	Educação Artística	Estudo do Meio	Matemática	Estudos do Meio	Oferta Complementar
14:30h	Educação Física		Educação Artística		Educação Artística
15:00h					
15:30h	Intervalo da tarde				
16:00h	AEC				
17:00h	AL				
17:30h	Fim de atividade letiva				

Quadro 4 - Horário escolar do 3.º ano do 1.º CEB

Neste sentido, e analisando o horário, verificamos que os períodos da manhã foram, essencialmente, atribuídos às áreas curriculares de Português e Matemática, que são mais teóricas e possuem uma maior carga horária e as tardes foram ocupadas, principalmente, pelas áreas curriculares de Estudo do Meio, Educação Física e Educação Artística, que por serem mais práticas e dinâmicas, exigem menos níveis de concentração.

No entanto, e apesar da rotina ser muito importante, a prática educativa deve ser sempre flexível e adaptada às características e necessidades específicas do grupo, sendo que, o horário estipulado funcionava, apenas, como uma referência e podia ser alterado sempre que o professor da turma, achasse conveniente.

4.3. Projeto de intervenção

O projeto “Experimentar para mais tarde recordar” que foi implementado, durante este período de estágio, teve a duração de quatro semanas e foi executado, das 14h00h às 15h30, no decorrer das aulas de estudo do meio, todas as terças e quintas-feiras. Foi idealizado, tendo por base uma conversa informal, com o professor cooperante e considerando os gostos e necessidades evidenciadas pelo grupo e observadas, por mim, durante a primeira semana de estágio (semana de observação) e tinha como objetivo, principal, trabalhar a área curricular do estudo do meio.

Embora, existam diversos debates sobre o assunto, a verdade é que, entre os especialistas, subsiste uma unanimidade em afirmar que, as crianças não são tábuas rasas e que por isso, sempre que são lecionados novos conteúdos e para que a aquisição de conhecimentos seja mais significativa, é fundamental que o professor tenha em consideração, todas as aprendizagens, anteriormente, adquiridas pelo grupo-alvo, os níveis de compreensão das crianças e as suas ideias e pensamentos, independentemente, de estarem ou não corretos.

São vários os investigadores que defendem que, a aprendizagem das ciências deve ter início logo nas primeiras idades, não com o objetivo único de preparar as crianças para o percurso escolar seguinte, mas, principalmente, com o intuito de lhes inculcar o gosto pelas ciências e de lhes transmitir conhecimentos que as vão dotar de instrumentos e condições, essenciais, na abordagem com sucesso, das etapas seguintes. (Pacheco, 2015)

De acordo com Sá (2002) o ensino experimental das ciências, no 1.º CEB, constitui um elemento importante para a transformação da escola num local de prazer, satisfação e realização pessoal, onde as crianças se sentem bem, podem fazer aquilo que realmente gostam e explorar o mundo que as rodeia, criando um ambiente propício à aquisição de uma atitude positiva face à ciência e alimentando a sua curiosidade natural.

O processo de ensino e de aprendizagem das ciências, nos primeiros anos, utiliza como fator de aprendizagem, as informações que a criança já possui. A realização de atividades experimentais têm por base o construtivismo de Bruner e no sócioconstrutivismo de

Vygotsky (Pacheco, 2015). De acordo com o construtivismo, a criança é envolvida mentalmente e participa como parte fundamental das suas próprias aprendizagens, criando “novos saberes” a partir dos conhecimentos pré-existentes. No que toca ao Sócio Construtivismo, a aprendizagem realiza-se pela interação social, ou seja, através do contacto com contextos sociais diversificados.

A experimentação e, principalmente, o ensino experimental, independentemente da área de conhecimento que trabalham, são sem dúvida, essenciais ao desenvolvimento das crianças e motivo de interesse, curiosidade e entusiasmo entre as crianças.

Tendo em conta a temática e a prática a desenvolver, achei essencial promover, no meu projeto pedagógico, diversas atividades que possibilitassem às crianças: expor os seus conhecimentos prévios; criar os seus próprios conhecimentos a partir de conhecimentos pré-existentes e da atividade experimental; trabalhar em equipa; estimular a sua participação e proporcionar a interação próxima e afetiva quer com os seus pares quer entre as crianças e os professores. Ao longo do projeto, foram levadas a cabo, diversas experiências, duas por sessão, uma orientada por mim e a outra pelo meu par pedagógico.

Os objetivos deste projeto, que tiveram como base as aprendizagens essenciais na área curricular de estudo do meio, foram: comparar o comportamento da luz no que respeita à linearidade da sua propagação em diferentes materiais (transparentes, translúcidos e opacos); reconhecer o efeito das forças de atração e repulsão na interação entre magnetes; manusear operadores tecnológicos de acordo com as suas funções, princípios e relações e distinguir as diferentes transformações dos líquidos.

A avaliação foi essencialmente baseada, nos guiões que elaborei para as experiências; na participação das crianças nas atividades propostas; na compreensão dos conteúdos transmitidos; no vocabulário utilizado, pelas crianças, para responder às questões colocadas, no decorrer das atividades e após a sua conclusão e no comportamento individual e em pequeno grupo, evidenciado, durante a execução das atividades.

De acordo com as reações e o interesse manifestado pelas atividades, foi possível concluir que o projeto, se revelou bastante adequado à faixa etária das crianças, que frequentavam a turma e que, de forma geral, todos se mostraram bastante curiosos e participativos.

No decorrer da minha intervenção, foi interessante verificar que, nos dias destinados à implementação do projeto, era questionada, logo de manhã pelas crianças, sobre quais as

experiências que iriam realizar na aula de estudo do meio, demonstrando sempre bastante interesse, curiosidade e entusiasmo para a sua realização. Ao longo das semanas, tornou-se evidente, uma certa evolução, na utilização e aplicação dos conhecimentos prévios.

Este projeto foi, na minha opinião, uma mais-valia para estas crianças, porque através da experimentação e de forma lúdica foi possível introduzir aprendizagens e conteúdos que, de outra forma, se tornariam bastante aborrecidos e de difícil compreensão para este grupo de crianças. O facto de se tratar de um grupo pequeno foi bastante benéfico para a implementação do projeto, uma vez que, permitiu um trabalho mais individualizado. Durante a realização das experiências e apesar de se tratar de um grupo bastante complicado e desatento, foi possível alcançar os objetivos pretendidos.

Considero que foi um projeto bastante pertinente e adequado a este grupo específico de crianças. As perguntas, constantes, sobre quando iam acontecer as experiências ajudaram-me a compreender que aquelas crianças estavam, mesmo, a gostar, assimilar e a tirar proveito das atividades. No entanto, nem tudo correu como esperava, principalmente, no que toca à assiduidade, pois era comum haver crianças a faltar, em diferentes dias, dificultando a análise da evolução de experiência para experiência e o retirar de conclusões.

De todas as experiências realizadas no decorrer do projeto destaco duas, “Propriedades da luz” e “Sabores do polo norte” que, na minha opinião, foram as que despertaram mais interesse, curiosidade e entusiasmo no grupo.

Para levar a cabo a experiência “Propriedades da luz” recorri a diversos materiais, tais como: papel celofane colorido; tecido; vidro; uma lanterna; plástico transparente; plástico translúcido e cartolina. Esta experiência, que foi dividida em dois momentos, tinha como objetivo principal, verificar o comportamento da luz, perante os diversos materiais, isto é, ver se a luz ficava opaca, translúcida ou transparente. Primeiro, as crianças foram questionadas, sobre o que achavam que iria acontecer, quando se acendesse a lanterna e se direcionasse a luz para cada um dos diferentes materiais. De seguida, foi realizada a experiência e comparadas as ideias iniciais do grupo, com as conclusões resultantes da experiência, de forma a verificar se, as ideias iniciais se mantinham ou tinham mudado.

A experiência “Sabores do polo norte”, que consistiu na confeção de gelados, sem a utilização de um congelador, foi realizada no último dia de estágio e teve como principal objetivo, verificar qual o comportamento da água nos diferentes estados, principalmente,

no líquido e no sólido. Para a sua execução foram utilizados os seguintes materiais: sumo, gelo, sal, copos de plástico e paus de gelado. Num primeiro momento, o grupo foi interrogado sobre a existência ou não de possibilidade de fazer gelados sem utilizar o congelador. De seguida, foi realizada a experiência e promovida uma conversa, em grande grupo, durante a qual as crianças foram confrontadas com as divergências entre o resultado da experiência e as suas opiniões iniciais.

Por fim, com a finalidade da divulgação do projeto realizado, a partir de algumas das fotografias captadas ao longo das experiências realizadas, foi preparada uma exposição e convidada toda a comunidade escolar de forma a apresentar o trabalho efetuado no decorrer desta prática supervisionada.

De modo geral, e talvez por se tratar de atividades mais práticas, o grupo demonstrou mais interesse e facilidade na aquisição de novos conhecimentos durante as experiências. Ao contrário do que acontecia na forma de ensino “tradicional” o grupo revelou sempre bastante disponibilidade para executar as experiências assimilando facilmente os seus conteúdos. Perante isto, pode concluir-se que, neste grupo específico, encontrar um equilíbrio entre os métodos de ensino “tradicionais” e a utilização de momentos mais práticos, privilegiando a aprendizagem ativa, pode ser muito benéfico na aquisição e consolidação de novos conhecimentos.

5. Percurso de desenvolvimento profissional

No decorrer do meu percurso académico, no mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB realizei quatro estágios. No primeiro semestre, do primeiro ano do curso, estagiei na valência de creche e no segundo semestre, do mesmo ano letivo, tive o prazer de estagiar no Jardim de infância. Já no segundo ano tive dois estágios, um no primeiro e outro no segundo semestre, que decorreram, respetivamente, em turmas do 1.º ano e do 3.º ano da valência do 1.º CEB. Todos se revelaram bastante enriquecedores para o meu percurso pessoal e profissional como futura educadora de infância e professora do 1.º CEB, porque me permitiram aplicar, na prática, os conhecimentos teóricos adquiridos durante o meu percurso de formação e me proporcionaram experiências e conhecimentos essenciais à criação e ao desenvolvimento de diversas competências fundamentais ao meu desenvolvimento pessoal e profissional, nomeadamente, as minhas competências reflexivas, essenciais para a aplicação, com sucesso de uma pedagogia diferenciada na educação inclusiva.

Embora estes não tenham sido os meus primeiros estágios com crianças, uma vez que possuo, no meu currículo académico, para além da Licenciatura em Educação Básica, um curso Técnico de Especialização Superior Profissional de Acompanhamento de Crianças e Jovens (Nível V) e um curso profissional de Apoio à Infância (Nível IV), onde também realizei diversos estágios, a verdade é que, no início de cada estágio, eu estava sempre apreensiva, receosa e até, um pouco, nervosa, pois, iniciar um estágio, com um grupo novo, é sempre um grande desafio e a forma como vamos ser acolhidos, por crianças e adultos, uma grande incógnita.

No entanto, considero que correu bem. Fui bem acolhida, em todos os estágios, quer pelo pessoal docente e não docente, que se mostraram, sempre, recetivos e disponíveis para me ajudar, quer pelos grupos de crianças que, de modo geral, se adaptaram facilmente à minha presença, revelando tratarem-se, na generalidade, de grupos/crianças bastante acolhedores e sociáveis. Importa referir, também, que todos os docentes cooperantes, com quem tive o prazer de trabalhar, desempenharam um papel fundamental, não só no meu acolhimento pela instituição, mas também, na forma como fui aceite pelas crianças do grupo/turma em questão e nas aprendizagens que realizei.

A interação individual com as crianças do grupo/turma e as conversas informais que mantive com os docentes cooperantes, essencialmente, durante a primeira semana de cada estágio, semana de observação, foram muito importantes no conhecimento das características específicas de cada criança, pertencente ao grupo e levaram-me a refletir e formular, na minha cabeça, diversas questões, das quais destaco:

- Como obter o respeito do grupo/turma e captar a atenção das crianças desatentas e desconcentradas sem agir de forma autoritária?
- Como conseguir realizar, com sucesso, atividades com grupos tão heterogéneos e que se encontram em níveis de desenvolvimento tão diversificados?
- Como planear aulas, introduzir novos conteúdos e gerir tempos, sem desrespeitar a individualidade e a especificidade de todas e de cada criança?

Estas e outras questões, levaram-me a investigar e a refletir, tentando encontrar respostas, a todas as minhas dúvidas e inseguranças, que me permitissem agir de forma assertiva e inclusiva, respeitando, não só a diversidade do grupo, mas principalmente, a individualidade de cada criança, uma vez que, para que todas possam aprender é imprescindível que o docente *“deixe de preparar e orientar aulas para o aluno-padrão imaginário e que organize*

as estratégias de ensino e as actividades para os alunos que efectivamente é sua responsabilidade ensinar” (Madureira & Leite, 2003, p. 97).

Na opinião de Mendes (2018, pp. 22-23) todo o docente deve, *“informar-se e refletir criticamente sobre as características e estilos de aprendizagem dos diferentes alunos, precisando para isso realizar pesquisas e recorrer, sempre que possível, a formações específicas sobre as perturbações que cada criança apresenta na sala de aula. Deve também utilizar estratégias flexíveis e diversificadas de instrução e avaliação, de forma a valorizar as experiências e conhecimentos prévios dos alunos”,* devendo sempre procurar *“compreender a diferença como inevitável e aceitá-la como um possível motor válido no processo de construção do saber pelos alunos.*

Após a minha reflexão e tendo em consideração, as competências inerentes ao professor reflexivo, e todos os conselhos e opiniões emitidas quer pelos meus professores, quer pelos docentes cooperantes, das instituições onde estagiei, decidi utilizar, ao longo dos estágios, diversos métodos e estratégias, que na minha opinião, podem constituir uma mais-valia para o processo de aprendizagem destas crianças e contribuir de forma decisiva, para melhorar a sua relação com a escola, facilitar a sua integração e realização pessoal e ser uma grande ajuda na obtenção de resultados positivos durante os estágios.

A utilização de diversas estratégias, tais como, o reforço dos comportamentos positivos e a desvalorização, sempre que possível, dos maus comportamentos de forma a mostrar às crianças que, para terem a minha atenção e o meu carinho deveriam se comportar de forma correta e respeitosa para com os colegas, os professores e funcionários; aceitar a criança tal como ela é e disponibilizar-se para o ouvir e ajudar; criar uma relação marcada, essencialmente, pela demonstração de carinho; mostrar à criança que estou do lado dela e que farei tudo o possível para o ajudar; pedir-lhe que me ensine a ajudá-la; modificar estratégias, adaptando-as à criança e às suas carências, constituíram algumas das estratégias que usei, com sucesso, durante os estágios.

Na creche e no jardim de infância, para captar a atenção das crianças desatentas e desconcentradas, entoava as canções preferidas do grupo e quando não resultava optava por bater duas palmas seguidas, já no 1.º CEB, ficar em silêncio por alguns segundos ajudava, geralmente, a captar a atenção de todo o grupo.

Quando existiam birras e conflitos tentei ouvir e perceber os motivos e agir de forma assertiva não tomando partido, nem generalizando, mas dando a entender aos envolvidos

que, independentemente dos motivos, essa não seria a forma correta de agir. Sempre que tive de implementar atividades e introduzir novos conteúdos tomei em consideração os gostos e interesses de cada elemento do grupo, tentando tornar as atividades interessantes, utilizando diversas metodologias, adaptando-as, ao nível de desenvolvimento, de todos os elementos do grupo e optando, sempre que possível, por trabalhar, individualmente, com as crianças que apresentavam mais dificuldades.

Procurei, sempre que possível, estabelecer acordos com o grupo ou individualmente, com cada criança, de forma a motivá-los para a execução de determinada tarefa. Como aconteceu, no meu último estágio, com uma criança que, além de ser muito malcomportado, apresentava bastante relutância na hora de realizar as atividades propostas e com o qual estabeleci um acordo. Eu emprestar-lhe-ia todos os dias o lápis de que ele gostava muito, mas, em troca ele teria de trabalhar e estar mais calmo nas aulas. A criança aceitou o acordo, sendo que, todos os dias de manhã, mal entrávamos na sala, pedia-me o lápis e dizia: “Com este lápis consigo escrever facilmente, ele é muito macio”. Apesar de no início, não ter pensado nesta estratégia, a verdade é que, senti que resultou numa mais-valia para esta criança, pois, embora continuassem a existir algumas situações de mau comportamento, a verdade é que, a criança demonstrou mais interesse nas aulas e aplicou-se mais na hora de executar atividades e realizar tarefas, acabando por me surpreender.

Embora, em todos os estágios que realizei durante este percurso académico, tivesse lidado com várias crianças que apresentavam diversas dificuldades que sugeriam a existência de alguma necessidade educativa, a verdade é que só uma criança, com quem trabalhei, no decorrer do meu terceiro estágio, é que apresentava uma necessidade educativa diagnosticada. Sofria de síndrome de asperger e apesar de evidenciar algumas dificuldades comportamentais, a nível cognitivo, não apresentava qualquer lacuna, conseguindo, facilmente e de forma autónoma, acompanhar todos os conteúdos lecionados.

Na minha opinião, estas PES foram essenciais à minha formação, pois, através do contacto direto, com diversas crianças e vários docentes, uns mais inclusivos que outros, foi-me proporcionado o desenvolvimento das minhas competências crítico-reflexivas e grandes aprendizagens que me permitiram constatar que, ser uma docente reflexiva é essencial para a implementação de uma pedagogia diferenciada que promova a educação inclusiva e o sucesso escolar de todas as crianças.

Parte II - Componente Investigativa

“A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.”

(Nóvoa, 1995, p. 25)

1. Contextualização do exercício investigativo

Na qualidade de estudante em formação inicial e futura educadora de infância e professora do 1.º CEB, sou constantemente assolada por inúmeras dúvidas e incertezas relativas às dificuldades que poderei vivenciar na relação com os grupos/turmas com que irei trabalhar, na implementação de uma pedagogia diferenciada e em ter uma atitude reflexiva assertiva que me permita exercer uma verdadeira Educação Inclusiva (EI).

Esta tem sido uma problemática presente durante o meu processo de aprendizagem e em todos os estágios que realizei, uma vez que, o meu principal objetivo é poder, de futuro, vir a ser uma docente capaz de, utilizando estratégias de diferenciação pedagógica, promover uma educação de qualidade e verdadeiramente inclusiva para todos, respeitando sempre, a individualidade de cada criança, indo de encontro às suas necessidades específicas e valorizando as suas aptidões.

Na opinião de Costa (Pereira, et al., 2018, p. 4), uma escola inclusiva não é a *“que se limita a abrir a porta a todos”* mas sim aquela *“que abre as portas de entrada e que garante que, à saída, todos alcançaram aquilo a que têm direito: um perfil de base humanista, ancorado no desenvolvimento de valores e de competências que os torna aptos ao exercício de uma cidadania ativa exercida em liberdade e proporcionadora de bem-estar”*, onde *“todos os alunos têm oportunidade de realizar aprendizagens significativas e na qual todos são respeitados e valorizados”* pois, *“uma escola que corrige assimetrias e que desenvolve ao máximo o potencial de cada aluno, é um desígnio nacional e um desafio para o qual estamos TODOS convocados.”*

Tal como me foi inculcado ao longo de todo o meu percurso académico, para levar a cabo uma educação inclusiva é essencial que o professor tenha, uma atitude reflexiva de forma a se autoanalisar e constatar se as pedagogias que está a utilizar e o modo como são implementadas são as mais adequadas para promover a aprendizagem de todos os elementos do grupo, ou se pelo contrário têm de ser alteradas e adaptadas a determinadas crianças.

Para que um futuro professor perceba as vantagens que uma atitude reflexiva pode trazer para a sua prática futura, é essencial que, ao longo de todo o seu percurso formativo, essa capacidade seja trabalhada através de exercícios frequentes, pois, a reflexão sobre as práticas pedagógicas deve ser assumida como um meio privilegiado de formação dos/as futuros/as docentes, nomeadamente, para o desenvolvimento da sua capacidade construtiva de aprendizagem sobre a sua atividade profissional (Piscalho, Simão, Ferreira, & Conde, 2018).

Tendo em conta estes receios e dúvidas, decidi, por meio deste exercício investigativo, experimentando uma atividade de reflexão partilhada (através de um grupo focal) tentar entender de que forma é encarado o papel da reflexão na formação inicial em educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB e como esta pode promover a educação inclusiva.

2. Enquadramento teórico

Esta parte do trabalho é dedicada à revisão literária. Nesta secção será levada a cabo uma abordagem teórica das principais temáticas relacionadas com a problemática em estudo, nomeadamente, a educação inclusiva em Portugal, a pedagogia diferenciada, a formação inicial de professores e o professor reflexivo na educação inclusiva.

2.1. A educação Inclusiva em Portugal

A Educação Inclusiva valoriza a participação e integração de todas as crianças nos estabelecimentos de ensino regular e, através da reestruturação da cultura e da alteração das políticas vivenciadas nas escolas, promove a transformação da sociedade e tenta responder, assertivamente, a todas as crianças, incluindo aqueles que apresentam algum tipo de deficiência. Possui uma abordagem humanística e democrática, que valoriza a individualidade do sujeito e visa o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos. Tem, como principal objetivo, assegurar o direito de todos à educação garantindo a igualdade de oportunidades, valorizando a diferença e respeitando, as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero de cada indivíduo.

Na opinião de Rodrigues (2000, p. 10) *“A Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa,*

defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade”.

A educação inclusiva defende que é possível, sem prejudicar o processo de aprendizagem, inserir, com sucesso, todas as crianças nas salas de aula do ensino regular e que é imperativo alterar, na comunidade escolar e na sociedade geral a ideia, pré-concebida, de que indivíduos que padeçam de determinadas limitações ou dificuldades são incapazes de estudar, conviver e aprender com os seus pares.

Infelizmente, ainda existem docente que acreditam que, juntar crianças com deficiência aos ditos “normais” em salas de ensino regular, pode prejudicar o processo de aprendizagem de todas as crianças e afetar, negativamente, a rotina da escola. Torna-se por isso imperativo, uma renovação escolar que através de novas estratégias, proporcione uma verdadeira inclusão e afaste definitivamente o medo de fracassar (Cunha, 2015, p. 71).

“Educação Inclusiva não consiste apenas em matricular o aluno com deficiência em escola ou turma regular como um espaço de convivência para desenvolver sua ‘socialização’. A inclusão escolar só é significativa se proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, e isso só ocorrerá a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento” (Glat, Glat, Pletsch, & Fontes, 2007, p. 344).

De acordo com Martins (2008, p. 19) a educação inclusiva é um “*movimento que busca repensar a escola, para que deixe de ser a escola da homogeneidade e passe a ser a escola da heterogeneidade, para que a escola da discriminação dê lugar à escola aberta a todos*”. E, segundo Mantoan (2003, p. 19) a ideia principal do conceito de inclusão escolar é que “*todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular*”.

Promover uma educação inclusiva implica alterar a cultura, as práticas e as políticas vigentes na escola e nos sistemas de ensino, de modo a assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, sem exceção, respeitando sempre a individualidade e a singularidade de cada um.

A escola inclusiva tem de ser multicultural e diversificada. Deve acolher todas as crianças e dar-lhes uma resposta assertiva, independentemente, das suas características, objetivos, ideologias e necessidades específicas. É responsável, não só, pelo processo de

aprendizagem que dotam as crianças de capacidade para assimilar conteúdos, interagir e construir conhecimentos, mas também, por auxiliar, de forma contínua, a família, na promoção de alterações comportamentais essenciais à transformação do indivíduo.

No entender de Meirieu (2005, p. 44) *“Abrir a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é uma escola [...]. A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva.”*

A escola desempenha um papel essencial na vida das crianças. É fundamental no desenvolvimento sociocultural, intelectual e físico do indivíduo e responsável pela educação formal e a promoção de valores socioculturais indispensáveis à formação do cidadão e, por isso, *“não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor. Não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças – culturais, sociais, étnicas – nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. Afinal de contas, aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos; implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos”* (Mantoan, 2003, p. 15).

Partindo do princípio fundamental de que a escola deve ser de todos e para todos, a educação consolida-se a partir do momento em que o docente *“propicia a igualdade de oportunidades de todos os grupos presentes na escola e o respeito pela pluralidade”* (Bizarro & Braga, 2004, p. 58).

A Declaração da Salamanca desempenhou um papel fundamental no aparecimento da escola inclusiva, uma vez que, a UNESCO solicitou a todos os governos que, nos seus países, legislassem o sistema educativo, de forma a promover a inclusão escolar e proporcionar condições, que permitissem a todas as crianças, independentemente das suas dificuldades, frequentar, com aproveitamento, as escolas regulares. (Declaração de Salamanca, 1994)

A inclusão de todas as crianças no ensino regular, exige à escola que, respeitando o princípio de igualdade garantida, a todas as crianças, o acesso aos apoios pedagógicos necessários para que, em contexto educativo, seja valorizado o potencial de aprendizagem, de cada um e estimulado o seu desenvolvimento. Em suma, a inclusão é o direito de todas

as crianças a serem diferentes e a poderem usufruir do acesso e da participação nos contextos educativos. A ação pedagógica deve, por isso, ser flexível e garantir a diferenciação nos processos de ensino e de aprendizagem nos métodos, nos instrumentos, nas atividades, nos tempos e na avaliação. (Areias, 2018).

Na opinião de Pereira e colegas (2018), a educação inclusiva constitui uma meta a alcançar por todos os sistemas educativos mundiais e tem por base o princípio fundamental do direito à educação, proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1959) e confirmado na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006).

De acordo com a UNESCO (2008), a educação inclusiva visa garantir a participação e a aprendizagem de todas as crianças e responder, assertivamente, à diversidade das suas necessidades. Embora existam formas diferentes de encerrar a inclusão, a verdade é que, pensar a educação inclusiva deve, sempre, ter em conta três dimensões essenciais: a dimensão da ética, que valoriza os princípios e valores vigentes na sua génese, a dimensão da implementação de medidas de política educativa, que regulamenta o funcionamento das escolas e das suas comunidades educativas e a dimensão das práticas educativas. Estas dimensões não são estáticas e, por isso mesmo, não devem ser negligenciadas por nenhum sistema educativo que tenha o intuito de levar a cabo a inclusão.

Atualmente, em Portugal, as normativas relativas ao currículo do ensino básico e secundário, o Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória e a mais recente legislação relativa à educação, assumem uma perspetiva claramente inclusiva e são, ao mesmo tempo, responsáveis por impulsionar e suportar as mudanças organizacionais e o sistema educativo. (Pereira, et al., 2018)

O Decreto-Lei n.º 54/2018, publicado a 6 de julho no n.º 1 do artigo 1.º *“estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos/as e de cada um/a dos/as alunos/as, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa”*.

O mesmo decreto determina que *“cabe a cada escola definir o processo no qual identifica as barreiras à aprendizagem com que o aluno se confronta, apostando na diversidade de estratégias para as ultrapassar, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao*

currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades.” e considera crucial e prioritário para a ação governativa “a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (p. 2919).

Com a nova legislação, as NEE dão lugar às NE, as ideias vigentes na escola integrativa são abolidas e a máxima de que, todos deviam aprender tudo como se todos fossem um, torna-se obsoleta. Nesta fase, a diferenciação passa a desempenhar um papel estruturante na ação pedagógica, uma vez que, privilegia a individualidade e a singularidade na relação com as tarefas de aprendizagem e defende a adaptação das finalidades, dos conteúdos, do tempo, do modo de realização, dos recursos, das condições e dos apoios disponibilizados para levar a cabo uma atividade, indo de encontro às necessidades específicas de cada criança (Pereira, et al., 2018).

Durante a implementação das atividades, o docente deve adotar uma atitude reflexiva e ter, sempre em conta, as características individuais de cada criança, de forma a responder, assertivamente, às suas necessidades e proporcionar a todos, sem exceção, a participação produtiva nas atividades.

Com vista a orientar o docente na inclusão de todas as crianças e contribuir para uma melhor compreensão da educação inclusiva, o Decreto-lei n.º 54/2018 legisla, o modelo do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a Metodologia de Abordagem Multinível.

O conceito de DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem, surgiu nos Estados Unidos, no ano de 1999, pela mão de diversos autores e investigadores que trabalhavam no CAST - *Center for Applied Special Technology* e começou a ser implementado em Portugal em 2018, após a publicação, em diário da república do Decreto-lei 54/2018.

O conceito de DUA é caracterizado pela implementação de estratégias essenciais, para assegurar o acesso de todos os indivíduos ao sistema de ensino e contribuir no sucesso da sua aprendizagem. Segundo os mesmos autores, para que haja inclusão, é imprescindível que seja garantida a acessibilidade de todas as crianças não só no que se refere aos aspetos físicos dos sujeitos, mas também ao nível dos serviços, produtos e soluções educacionais disponibilizadas pelas instituições.

Segundo Nunes (2015, p. 33) *“esta é uma abordagem curricular que procura minimizar as barreiras à aprendizagem e maximizar o sucesso de todos/as os/as alunos/as e, nessa medida exige que o/a professor/a seja capaz de começar por analisar as limitações na gestão do currículo, em vez de sublinhar as limitações dos/as alunos/as”*.

Em suma, esta metodologia tem como principal objetivo identificar e remover as barreiras na aprendizagem e na participação das crianças, de forma a aumentar as suas oportunidades de aprendizagem, independentemente das suas dificuldades.

Com o intuito de tornar o sistema de ensino o mais inclusivo possível, o DUA baseia a sua metodologia em três princípios fundamentais que contêm um conjunto de orientações que visam tornar as salas de aula acessíveis a todas as crianças.

O primeiro princípio, proporcionar múltiplos meios de desenvolvimento, considera que o docente deve, aquando da organização do processo de ensino e aprendizagem, considerar todas opções disponíveis, para que possa motivar e envolver todas as crianças a que o processo se destina, tendo sempre em consideração, os distintos interesses das crianças e os diferentes modos como, as mesmas, podem ser envolvidas e motivadas para a aprendizagem.

O segundo princípio, proporcionar múltiplos meios de representação, defende que, partindo do pressuposto de que, todas as crianças assimilam e compreendem a informação, que lhe é transmitida, de forma diferenciada, torna-se imprescindível, o docente garantir, que a informação fica acessível a todos, disponibilizando, as suas crianças, as várias formas de apresentar e representar a informação, uma vez que, “quanto maior as possibilidades de apresentar um novo conhecimento, maiores serão as possibilidades em aprendê-lo” (Zerbato & Mendes, 2018, p. 151).

Finalmente, o terceiro princípio, proporcionar múltiplos meios de ação e expressão, destaca a importância de o docente facultar, as suas crianças, a utilização de diferentes processos e meios de aprendizagem, estimulando a participação de todas as crianças, no processo e respeitando a diferença, uma vez que, num grupo, existem sempre, indivíduos que se exprimem, aprendem e participam de forma diferente.

É imprescindível que estes princípios sirvam de base a todas as planificações dos docentes, pois, constituem um grande apoio na implementação de aulas e na criação de ambientes motivadores e desafiantes para todas as crianças.

De acordo com Pereira e colegas (2018, p. 18), a metodologia de Abordagem Multinível constitui *“um modelo compreensivo e sistémico que visa o sucesso de todos/as os/as alunos/as, oferecendo um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem, adotadas em função da resposta dos/as alunos/as às mesmas”*, cuja metodologia se encontra organizado, em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais.

O primeiro nível, que corresponde às medidas universais, engloba: a diferenciação pedagógica, as acomodações curriculares, o enriquecimento curricular, a promoção do comportamento pró-social e a intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos. Tem como principal objetivo o desenvolvimento pessoal, interpessoal e social da criança e abrange todas as crianças, independentemente das suas necessidades.

O segundo nível, que abrange as medidas seletivas, abarca: os percursos curriculares diferenciados, a antecipação e o reforço das aprendizagens, as adaptações curriculares não significativas, o apoio psicopedagógico e o apoio tutorial, de forma a suprir as necessidades de suporte à aprendizagem que não tenham sido colmatadas com a aplicação das medidas universais. É direcionado para as crianças em situação de insucesso escolar, ou que apresentem alguma NE e necessitem de apoio complementar.

O terceiro nível que engloba todas as medidas adicionais, abrange: o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado, a frequência do ano de escolaridade por disciplinas, o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social, as adaptações curriculares significativas e os planos individualizados de transição. Estas medidas são pensadas por equipas multidisciplinares, com o intuito de ajudar a criança de forma individual ou um pequeno grupo de crianças, a superar as dificuldades que, por se revelarem mais persistentes e acentuadas, não possam ser colmatadas com a aplicação das medidas vigentes nos outros dois níveis.

Estas medidas têm como principal objetivo, assegurar a todas as crianças o acesso ao currículo e a inclusão no sistema educativo, independentemente, das necessidades específicas de cada uma.

De acordo com Pereira (2018), o principal objetivo do decreto-lei n.º 54/2018, não é ignorar o caminho inquestionável, em matéria de inclusão, que Portugal tem vindo a percorrer, nas últimas décadas, mas sim repensar o papel da escola na forma como, deve encarar as crianças e se organizar, para responder, assertivamente, a todos eles.

Tem em como características principais, impulsionar a flexibilidade da escola e do processo de ensino e de aprendizagem; assumir uma visão da escola mais ampla, passando a encará-la como um todo, valorizando a pluralidade das suas dimensões e promovendo a interação entre elas; abandonar a conceção restritiva de medidas de apoio para crianças com necessidades educativas especiais e que qualquer criança pode, no decorrer do seu percurso escolar, necessitar de medidas de suporte à aprendizagem.

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, garante o compromisso da esfera política com inclusão, evidencia a importância das práticas educativas e projeta medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Neste sentido, para conseguir construir percursos curriculares que incentivem a participação e possibilitem o sucesso educativo e pessoal da criança, é imprescindível, ouvir a sua opinião, colmatar as suas dificuldades e respeitar os seus interesses e aptidões (Pereira, et al., 2018).

Resumidamente, as alterações mais importantes, deste decreto-lei, em comparação com os seus antecessores, estão diretamente relacionadas com o abandono dos sistemas de categorização de crianças, com destaque para o desaparecimento da “categoria” de crianças com NEE e do modelo de legislação especial para crianças especiais; o estabelecimento de uma regularidade de respostas para todas as crianças, dando ênfase principal às respostas educativas, sem rotular as crianças e, finalmente, a mobilização, de forma complementar, sempre que necessário e adequado, de recursos da saúde, do emprego, da formação profissional e da segurança social.

Na opinião de Costa (Pereira, et al., 2018) uma escola inclusiva tem como principal compromisso corrigir as diferenças e respeitar, valorizar e desenvolver, ao máximo, o potencial de cada criança, oferecendo a todas as crianças a oportunidade de realizarem aprendizagens significativas. Construir uma escola inclusiva é um projeto nacional que exige o esforço e a participação de todos. Para uma escola ser considerada inclusiva é imprescindível que as suas práticas e atitudes sejam adequadas aos princípios defendidos pela inclusão. A escola inclusiva deve levar a cabo iniciativas, políticas e formas de atuação

que promovam a melhoria dos processos escolares e dos resultados educativos das crianças.

Na opinião de Baltazar (2016) no âmbito da educação inclusiva, uma boa prática, deve promover o desenvolvimento integral de cada indivíduo estimulando a sua participação nas atividades apresentadas e melhorando a sua aprendizagem e segundo Benavente (2008), uma boa prática educativa é aquela que resulta de uma concretização organizacional, pedagógica e educativa, direcionada para a diminuição e a resolução de problemas vivenciados pelas crianças.

No programa MOST, a Unesco, explica as particularidades do conceito de boas praticas educativas no âmbito a educação inclusiva e define, as suas principais caraterísticas de forma a desenvolver soluções novas ou criativas; demonstrar um impacto positivo e tangível relativamente à melhoria; poder manter-se no tempo, produzir efeitos duradouros e servir como modelo para desenvolver políticas, iniciativas e atuações noutros lugares, uma boa prática deve ser: inovadora, efetiva, sustentável e replicável.

Com o intuito de facilitar a análise do contributo que as práticas dão à construção de uma escola inclusiva, Sasaki (2004), propõe um modelo concetual, segundo o qual, estas devem ser organizadas tendo por base os requisitos assegurados pelas estruturas gerais da comunidade que visam o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva, nomeadamente, a acessibilidade atitudinal, caracterizada pela ausência de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações por parte dos agentes educativos; a acessibilidade programática, determinada pela ausência de barreiras invisíveis integradas em documentos estruturantes da Escola; a acessibilidade *metodológica*, expressa pela ausência de barreiras decorrentes dos métodos e técnicas de ensino desenvolvidos; a acessibilidade comunicacional, assinalada pela ausência de barreiras na comunicação interpessoal, escrita e virtual; a acessibilidade instrumental, evidenciada pela ausência de barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de ensino e aprendizagem e a acessibilidade arquitetónica, demonstrada pela ausência de barreiras ambientais físicas nas instalações e equipamentos educativos.

Embora, construir uma escola inclusiva se revele um desafio para todos os intervenientes educativos, a verdade é que, constitui uma oportunidade para os docentes evoluírem

profissionalmente e como seres humanos e para todas as crianças usufruírem do direito à mesma qualidade de ensino, livre de preconceitos e discriminações.

Segundo Costa (2018), construir uma escola inclusiva não constitui uma utopia, uma vez que, existem, já há muito tempo e um pouco por todo o país, várias escolas que, em matéria inclusão, fazem a diferença. Nestas escolas as crianças diferentes aprendem, convivem, crescem e são felizes inseridas em turmas regulares; as práticas curriculares mitigam os efeitos nefastos da pobreza e as crianças provenientes de comunidades migrantes conseguem desenvolver aprendizagens tal como os outros. A elaboração da legislação sobre educação inclusiva teve por base as melhores práticas destas escolas e o intuito de transformar o acesso à educação num direito efetivo de todos deixando de ser, apenas, um privilégio de alguns. A escola não pode ser um espaço frequentado apenas por alguns, mas sim, um sítio onde, partindo de um currículo que incentiva cada criança a explorar e utilizar o limite das suas capacidades, todos devem ter o direito a aprender.

Com o intuito de facilitar e uniformizar a forma como a educação inclusiva deve ser implementada no nosso país, foram delineados diversos objetivos que deveram ser concretizados, por todo o sistema de ensino, até 2030 e que constituem a base para uma verdadeira educação inclusiva. São diversos objetivos que fazem parte desse documento nomeadamente, a igualdade de género, melhores condições físicas para crianças com deficiência, proporcionando ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todas as crianças, igualdade de educação e de acesso independente do género, entre outros (ODS, 2016).

2.2. A diferenciação pedagógica

Para que a educação inclusiva possa ser implementada com sucesso, é imprescindível que, todos os professores, adotem uma atitude reflexiva que lhes permita, identificar as necessidades específicas de cada criança e encontrar respostas adequadas para que a aprendizagem significativa possa acontecer, indiscutivelmente, para todas as crianças.

Os desafios resultantes da educação inclusiva e a diversidade de crianças cada vez mais presente nas nossas escolas, tornaram o trabalho do docente mais, exigente, desafiador e complexo. Para que possam ser criadas condições efetivas que proporcionem a aprendizagem e a inclusão de todas as crianças é imprescindível que, o professor adote medidas de diferenciação pedagógica.

Na perspetiva de diversos autores, o conceito de diferenciação pedagógica é muito abrangente e engloba diversas dimensões, podendo originar diferentes entendimentos quanto ao modo como deve ser colocada em prática. No entanto, para o docente poder aplicá-la, corretamente, em sala de aula e ajudar as crianças que dela necessitam, é imprescindível, que compreenda o que ela abrange e como se processa (Pimentel, 2014).

De acordo com Almeida (citado por Clérigo, Alves, Piscalho, & Cardona, 2017, p. 100), a diferenciação pedagógica é *“uma educação baseada na diferenciação dos estilos de aprendizagem, tendo como ponto de partida a identificação e a valorização das competências mais evidentes dos alunos. Portanto, os professores devem recorrer a estratégias diversificadas, materiais e recursos de diferente natureza e de formato diverso”*.

Na perspetiva de Perrenoud (2000), trata-se de uma pedagogia centrada na criança e no seu percurso de aprendizagem, segundo a qual, o ensino deve ser adaptado à especificidade de cada criança respeitando, sempre, a sua individualidade e, tendo com principal finalidade, reduzir o insucesso escolar e evitar que as escolas sejam responsáveis, pela exclusão sucessiva de crianças, em função das suas desigualdades sociais, culturais, religiosas e de género, entre outra.

Clérigo e colegas (2017), defendem que a diferenciação pedagógica constitui a capacidade de resposta do professor perante a diversidade com que tem de conviver, diariamente, em sala de aula. Acontece sempre que o professor adota ou modifica a sua prática de ensino, em benefício da aprendizagem da criança, gerando um ambiente de aprendizagem mais facilitador. Na opinião dos mesmos autores o ensino-aprendizagem não se deve centrar, apenas, nos currículos. O professor deve traçar o perfil de aprendizagem de cada criança, tendo em consideração o seu nível de conhecimento e as suas características individuais, permitindo que cada um tenha acesso a um ensino que apesar de individualizado seja unificado.

Na opinião de Gomes (citado por Clérigo, 2017, p. 101), a diferenciação pedagógica é *“um procedimento que procura empregar um conjunto diversificado de meios e de processos de ensino e aprendizagem, a fim de permitir a alunos de idades, de meios e de processos de savoir-faire heterogéneos, mas agrupados na mesma turma, atingir, por vias diferentes, objetivos comuns.”*

De acordo com Clérigo e colegas (2017, p. 108), a aplicação de medidas de diferenciação pedagógica, exige que o professor implemente técnicas “inovadoras”, mas também, saiba

“observar, refletir, intervir e avaliar os resultados” adaptando os estilos de ensino aos estilos de aprendizagem de cada criança e utilizando metodologias diversificadas de forma a proporcionar a todas as crianças o acesso ao currículo e ao sucesso educativo. O docente deve *“organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino, tendo em conta as experiências de cada aluno/a, possibilitando a aquisição de novas aprendizagens.”*, *“utilizar os conhecimentos prévios dos alunos e das alunas, bem como os seus erros para construir novas situações de aprendizagem.”* e *“promover métodos de trabalho, nomeadamente ao nível da pesquisa, organização, tratamento e produção de informação através das tecnologias de informação e comunicação”*.

Aplicar uma pedagogia diferenciada, nem sempre é fácil, pois, implica que o professor adote, antes, durante e depois de lecionar os conteúdos, uma atitude reflexiva tendo sempre em consideração os estilos e ritmos de aprendizagem; a personalidade, o temperamento, as motivações e as necessidades; as condições de saúde e as circunstâncias familiares, culturais e linguísticas de cada criança.

Adequar o tempo de realização das tarefas e a sua quantidade à necessidade de cada criança; dar apoio individual às crianças com maiores dificuldades; promover os trabalhos de grupo e a colaboração entre pares; adaptar os exercícios às dificuldades de cada criança; incentivar interajuda entre as crianças; estimular a autonomia e a capacidade de organização são algumas das medidas pedagógicas diferenciadas que podem e devem ser utilizada pelo professor inclusivo.

Para que a aplicação das medidas de diferenciação pedagógica sejam bem-sucedidas é fundamental que o professor esteja recetivo à mudança, corra riscos, experimente e inove e que a criança se predisponha e comprometa com toda essa dinâmica.

2.3. Formação inicial de professores

A formação inicial, tem a duração de cinco anos e é considerada a primeira etapa, de um longo percurso, que o futuro professor tem de percorrer, para concretizar a sua formação na área do ensino. É nesta fase, que o candidato a docente, vivência o ritual de passagem que irá transformar o aluno em professor. Em suma, esta primeira etapa corresponde ao período de iniciação profissional de todos os candidatos à docência (Cardona, 2006).

Segundo Estrela (2002), a formação inicial, constitui uma etapa preparativa e evolutiva que visa a preparação, do individuo, para o desempenho da atividade profissional. Deve, por

isso, evidenciar a importância das atitudes e comportamentos do aprendente a docente, que constituem elementos básicos num ambiente educativo, frequentado por crianças que, habitualmente, seguem os modelos e as orientações do docente estando, sempre, muito atentas aos seus exemplos e atitudes (Piscalho, Simão, Ferreira, & Conde, 2018).

Tal como acontece noutros países da União Europeia, também, em Portugal, as orientações que estão na origem das políticas de formação de docentes são baseadas nas diretivas europeias, configurando o que Ball (2001) aponta de “convergência” ou “empréstimo de políticas”. Estas políticas têm como objetivos fundamentais, não só, dotar os professores de conhecimentos científicos e didáticos, mas também, muni-los de uma formação pessoal e social, que os capacite para a docência (Ceia, 2010) e (Formosinho, 2009).

Durante muitos anos, a formação e o grau académico dos educadores de infância e professores dos vários níveis de ensino, eram diferenciados e específicos para cada valência. De acordo com o art.º 31 a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, os educadores de infância e os professores do 1º ciclo do ensino básico, necessitam de uma formação inicial de quatro anos, que correspondia a um bacharelato e os habilitava a lecionar, nas valências respetivas. Já os professores do 2º e 3º ciclos do ensino básico e os do ensino secundário precisavam de ter uma formação inicial de cinco anos que, em termos de graduação, correspondia a uma licenciatura.

A existências de diferentes graus de habilitação académica para a docência originou, na generalidade da opinião pública, a ideia de que, em termos de importância, havia professores de primeira e de segunda. Esta visão diferenciada da profissão e do exercício da docência foi responsável pela atribuição de um estatuto social distinto aos professores dos diversos níveis de ensino.

A Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, constituiu um marco fundamental para a alterar a maneira como, em Portugal, a docência era percecionada. Esta legislação, aboliu os Bacharelatos e decretou que a habilitação mínima exigida para exercer a docência, qualquer que fosse o nível de ensino, passaria a ser a licenciatura promovendo a igualdade de habilitações exigidas a todos os professores dos ensinos básico e secundário e educadores de infância.

Em 1999, com a assinatura da Declaração de Bolonha, surgiram, em toda a União Europeia, novas políticas de formação de professores e Portugal, sentiu necessidade de reformular os modelos de formação referentes aos ciclos de estudos dos professores, passando a ser obrigatório a frequência, por parte dos professores, da licenciatura e do mestrado (1.º e 2.º ciclo de estudos superiores).

Em termos políticos e do ponto de vista legal, este tipo de formação proporciona, aos futuros professores, uma maior qualificação e como é referenciado no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 43/2007 *“Com a transformação da estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior, no contexto do Processo de Bolonha, este nível será agora o de mestrado, o que demonstra o esforço de elevação do nível de qualificação do corpo docente com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respetivo estatuto socioprofissional.”*

As modificações recomendadas para a adaptação dos modelos de formação ao Processo de Bolonha colocaram as instituições formadoras perante novos desafios e obrigaram a alterações profundas na área da formação de professores.

Em 2014, através do Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, foi aprovado um novo regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário que entrou em vigor no ano letivo de 2015/2016 e que continha alterações significativas no que se refere à formação de professores de o 1º e o 2.º CEB.

Segundo Piscalho (2021), o novo regime de habilitação para a docência manteve o modelo bietápico ou sequencial de formação organizado, em dois ciclos de estudos não integrados e introduziu alterações na duração desses ciclos, na sua organização curricular e componentes de formação.

Na opinião de vários autores, este modelo poderá atrapalhar a possibilidade de uma formação integrada que beneficie a relação teoria-prática, tal como, um contacto prolongado e aprofundado com o exercício profissional (Boyd, Allan, & Reale, 2010); (Korthagen, 2009). Sendo por isso, imprescindível, investir em estratégias e metodologias que superem as lacunas sugeridas na formação inicial (Piscalho I. , 2021).

Como referem Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão e Tavares, (1997, p. 5), a *“competência do professor não se constrói por justaposição, mas por integração entre o saber académico, o saber prático e o saber transversal”*, logo, a formação inicial do professor deve potencializar,

no futuro docente, uma postura de criticidade e reflexão, bem como, promover e estimular a *“mobilização e a integração dos conhecimentos e problemáticas que proporcionem a capacidade do real através da observação e da intervenção”*

Na opinião de Vaillant (citado por Reis, 2006, p. 45), para que a formação inicial dos professores seja eficaz é imprescindível que os futuros docentes sejam estimulados a: desenvolverem o seu pensamento crítico, solucionarem os problemas e promoverem práticas que fomentem a diversidade de aprendizagens e incentivem as crianças à reflexão. A formação inicial dos professores *“deve contribuir para que eles se formem como pessoas, compreendam a sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e adquiram uma atitude reflexiva sobre o seu ensino”*.

2.4. O docente reflexivo na educação inclusiva

As inúmeras mudanças culturais e sociais que surgiram na Europa e no mundo, nos últimos anos, o desenvolvimento sistemático de novas tecnologias que proporcionam, à sociedade em geral o acesso a uma infinidade de inovações e o aparecimento da educação inclusiva, vieram transformar completamente a forma como deve ser exercida a docência.

Lecionar, numa educação inclusiva, requer do docente uma atitude reflexiva, que lhe permita questionar e reformular constantemente as suas práticas, de modo a adaptá-las, às exigências e necessidades específicas de cada discente.

Alarcão (2005, p. 176) defende que *“os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional”*.

Neste sentido, o professor reflexivo não deve limitar a sua ação à transmissão de conteúdos previamente estabelecidos. Deve interagir com as crianças, os outros professores e a comunidade escolar em geral e pensar sobre a sua prática educativa comparando, sempre, as suas ações efetivas com aquilo que, como profissional da educação, acha que deveria

ter feito. Deve adaptar as teorias pedagógicas, utilizadas na sala de aula, às necessidades específicas de cada uma das suas crianças e não implementar aquelas que, por algum motivo, naquele contexto específico, se revelaram menos eficazes. Precisa de saber quem é, quais as razões que o levaram a agir de determinada forma e que lugar ocupa na sociedade. Tem de ser um agente ativo no seu autodesenvolvimento e no funcionamento da comunidade escolar onde está inserido (Alarcão I. , 2005).

Na perspetiva de Schon (citado por Nóvoa, 1992), a prática reflexiva de um professor permite-lhe fazer experiências, cometer erros, tomar consciência desses erros e tentar de novo de forma diferente e, por isso mesmo, deve ter por base três noções fundamentais: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

A reflexão na ação engloba um saber que deve estar presente em todas as ações de um professor reflexivo e abrange as análises e as reflexões que ele faz sobre o modo como deve transmitir a sua prática. Essa consciencialização pode dar origem a alterações nas práticas educativas, bem como, ao aparecimento de ideias inovadoras e à elaboração de novas estratégias que possam contribuir para solucionar os problemas de aprendizagem.

A reflexão sobre a ação está diretamente relacionada com a reflexão na ação, ou seja, com a prática educativa que o professor está a desenvolver nesse exato momento e surge no momento posterior à implementação de uma determinada prática. Nesta etapa, o professor reflexivo reconstrói mentalmente as ações realizadas, com o objetivo de analisar e perceber o que aconteceu durante a atividade e como foram ultrapassados os imprevistos.

A reflexão sobre a reflexão na ação deve acontecer, preferencialmente, logo após o final da aula lecionada pelo professor reflexivo e corresponde à etapa em que o docente reflete sobre o que já fez e o que, em atividades futuras, pode e deve melhorar. Esta fase, proporciona ao professor a possibilidade de desenvolver novos raciocínios, bem como, novas formas de pensar, agir, compreender e resolver os problemas.

De acordo com Zeichner (2018) e Contreras (1997), a teoria de Schön erra por defeito, pois limita, o papel reflexivo do professor à resolução de situações individuais na sala de aula, acabando por desvalorizar a sua importância no contexto histórico, social e educativo do meio onde está inserido.

Segundo Ghedin in (Pimenta & Ghedin, 2008, p. 137), “*Muitos professores tendem a limitar seu mundo de ação e de reflexão à aula. É necessário transcender os limites que se apresentam inscritos em seu trabalho, superando uma visão meramente técnica na qual os problemas se reduzem a como cumprir as metas que a instituição já tem fixadas. Esta tarefa requer a habilidade de problematizar as visões sobre a prática docente e suas circunstâncias, tanto sobre o papel dos professores como sobre a função que cumpre a educação escolar.*” No entanto, a tarefa dos professores não é fácil. As condições que lhes são oferecidas, quer pelo sistema, quer pela instituição onde trabalham, não são, de todo, as ideais, para que possam exercer uma reflexão crítica sobre a sua prática de forma consciente e intencional, exigindo deles um questionamento, constante, da estrutura educacional onde está inserido.

Stenhouse (1987) caracteriza o docente reflexivo como sendo um investigador da própria prática em que a sala de aula representa o *locus*, ou seja, o local onde a investigação se realiza, as vivências do cotidiano escolar são consideradas o público-alvo e as teorias e métodos produzidos para lidar com determinada situação são vistas como o resultado da investigação.

A reflexão e a experimentação são elementos fundamentais para o exercício de uma EI, uma vez que, proporcionam, ao professor reflexivo, a descoberta de novas potencialidades, a conquista progressiva de autonomia e o enriquecimento do seu autoconhecimento.

Para o professor reflexivo e na opinião de Alarcão (2005, pp. 82-83), refletir sobre a sua prática educativa é “*o primeiro passo para quebrar o ato de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade*”, bem como, através do exemplo, incentivar as suas crianças a, desenvolverem, também eles, as suas capacidades reflexivas.

Implementar uma prática pedagógica crítico-reflexiva não é um processo acabado, pelo contrário, encontra-se em constante mudança e implica, da parte do docente, uma tentativa permanente para encontrar soluções. A prática crítico-reflexiva exige que o professor esteja sempre atento e se questione constantemente acerca, do modo como está a trabalhar; quais as necessidades das crianças com quem está a trabalhar; a finalidade do seu trabalho; o porquê de trabalhar daquela forma e não de outra; se esta a conseguir alcançar os resultados almejados; se as crianças estão a conseguir aprender e adquirir as

capacidades desejadas através das práticas que está a utilizar, como tornar mais eficaz a prática pedagógica, entre outras.

Na perspetiva de Cardoso (citado por Fontana & Fávero, 2013, p. 5) *“a prática reflexiva é a busca de um equilíbrio entre o ato de rotina e o ato de reflexão”* por esse motivo o professor nunca se deve sentir totalmente satisfeito, nem com as suas práticas nem com as suas atitudes, mas sim procurar o aperfeiçoamento constante. A prática deve ser pensada, diariamente, pelos docentes e a reflexão uma constante nas suas vidas.

No entanto, é fundamental que, os professores apoiem sempre as suas práticas reflexivas nas teorias educacionais já existentes, uma vez que, desconsiderá-las, por completo, em benefício das suas descobertas e das situações particulares, seria alienar-se, da comunidade educativo em que está inserido, sendo imprescindível, que os docentes colaborem entre si de forma a poderem enriquecer o conhecimento de cada um, através da troca de ideias, experiências, situações, particularidades e vivências.

3. Método

Sendo a metodologia o meio através do qual se estudam, descrevem e explicam todas as etapas de um trabalho investigativo, é compreensível que ela desempenhe um papel fundamental em qualquer tipo de investigação.

Segundo Piscalho (2021), o método científico é a arte de interrogar a natureza dos fenómenos, ordenando os factos em relações lógicas, coerentes e objetivas que os explicam e reproduzem, importa clarificar as opções tomadas, em função dos pressupostos teóricos e da metodologia de investigação subjacentes à epistemologia das ciências sociais e humanas.

3.1. Tipo e pertinência do estudo

Sendo a escola um local onde a “diferença” deve ser respeitada e a inclusão promovida, o papel reflexivo do professor e a reflexão sistemática sobre a própria prática pode ser muito vantajoso para o sucesso escolar de todas as crianças. Segundo Clérigo e colegas (2017, pp. 99-100), a diversidade cada vez mais patente nas crianças faz com que os docentes *“tenham de se adaptar a uma realidade que está em constante mudança, levando-os a refletir sobre a sua ação, emergindo a necessidade de aplicabilidade da diferenciação pedagógica no seu ofício de modo a promover o sucesso escolar”* e *“a igualdade de*

oportunidades e participação de sucesso de todas as crianças como cidadãos de pleno direito”.

De acordo com Costa (2006), Rosário (2005.) e Cardoso (2013), é benéfico para o processo de ensino e de aprendizagem, que os educadores de Infância e os professores do 1.º CEB, utilizem uma pedagogia diferenciada e adotem um comportamento reflexivo que os torne capaz de identificar, corrigir e alterar as pedagogias que se revelarem ineficazes para um ou vários elementos do grupo. Os docentes devem utilizar técnicas, métodos e materiais diferenciados que, respeitando à individualidade de cada criança, estimulem o seu desenvolvimento cognitivo e, ao mesmo tempo, lhes permitam explorar o mundo que os rodeia e praticar as suas aprendizagens.

Na opinião de Alemany e Majós (2000) , o principal papel do docente é fornecer um suporte estruturado ao desenvolvimento da criança. Por esse motivo, interferindo ou não diretamente, nas atividades que os aprendentes realizam e para que seja possível obter um conhecimento mais aprofundado de cada criança, os docentes devem adotar uma atitude reflexiva, ou seja, estar sempre atentos às atitudes, comportamentos, necessidades, reações e níveis de aprendizagem de cada um e disponíveis para, em benefício das suas crianças, refletir, alterar, adaptar e inovar as pedagogias, por si implementadas.

Partindo do princípio de que o professor reflexivo é essencial à implementação de uma educação inclusiva e tendo por base as perspetivas de diversos estudantes em formação inicial, de educadores de infância e professores de 1.º CEB, procuramos, neste trabalho investigativo, identificar quais as estratégias que proporcionam oportunidades efetivas e essenciais ao desenvolvimento de competências reflexivas, na formação inicial, dos educadores de infância e professores do 1.º CEB.

Por se tratar de uma problemática dirigida à compreensão e à descrição de fenómenos globalmente considerados, decidimos, neste trabalho, levar a cabo um estudo de natureza qualitativa que nos permitisse apreender a riqueza e a especificidade do tema em estudo e através da sua própria visão dos factos, da interpretação das suas experiências e do contexto em que se movem compreender e identificar quais as perspetivas dos participantes na investigação, relativamente, ao tema apresentado.

3.2. Questão de investigação e objetivos

Este estudo foi orientado com o objetivo geral de responder à seguinte questão de investigação:

- Como pode a reflexão na formação inicial promover a educação inclusiva?

Tendo por base esta questão central foi-nos possível enunciar os seguintes objetivos:

- Identificar a importância da reflexão sobre a prática, na formação inicial e ao longo da vida;
- Caracterizar o educador de infância/professor do 1.º CEB reflexivo;
- Reconhecer estratégias e metodologias promotoras do desenvolvimento das competências reflexivas de um educador/professor;
- Referir contributos do docente reflexivo para a educação inclusiva;
- Enumerar outras situações que exemplifiquem como pode a reflexão promover a EI;

3.3. Contexto e participantes

Num estudo investigativo de natureza qualitativa, como este, torna-se, praticamente impossível, inquirir um número muito elevado de pessoas, pelo que, é essencial recorrer a uma amostragem por conveniência.

Merriam (1988) defende que, embora existam várias técnicas para selecionar, de forma cuidadosa, os indivíduos que devem fazer parte de uma amostragem por conveniência, a verdade é que, nesta situação, as técnicas não probabilísticas são sem dúvidas as mais adequadas. De acordo com estas técnicas, que frequentemente são utilizadas nos estudos de profundidade, os indivíduos que vão fazer parte da amostra, são selecionados de forma intencional e tendo por base os objetivos do estudo (Carmo & Ferreira, 1998).

No que diz respeito aos participantes deste grupo focal e tendo em conta Veiga Simão (2002) e (2006), decidimos convidar para este debate seis estudantes com idades compreendidas entre os 21 e os 28, em formação inicial de educadores de infância e professores do 1.º CEB. Esta consulta forneceu-nos informações claras para um posicionamento face à problemática em estudo.

Estudantes do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB		
Grupo focal	Estudante 1	Estudante 4
	Estudante 2	Estudante 5
	Estudante 3	Estudante 6

Quadro 5 - Participantes no estudo

3.4. Processo e recolha de tratamento de dados

De acordo com Lima (2003), sempre que se realiza uma investigação de modo científico é imprescindível levarmos a cabo um procedimento estruturado e lógico que inclui várias etapas, obrigatoriamente interligadas, são elas: o tipo de problema formulado, o enquadramento teórico utilizado e as opções de recolha e tratamento dos dados. No ponto seguinte abordaremos a técnica e o instrumento utilizado neste estudo investigativo.

3.4.1. Instrumentos

O grupo focal foi a técnica escolhida para este estudo. Trata-se de uma forma de pesquisa qualitativa e direta, usada para testar a reação, a um assunto, previamente definido, constituídos por 6 a 12 pessoas e que representam uma determinada camada da população. É caracterizado pela gravação e posterior análise de um debate em vídeo, que pode decorrer online ou presencialmente e deve ter a duração entre 40 e 120 minutos. É uma técnica direcionada para a recolha de dados relativos a um determinado tema e, através da interação num grupo, capta uma grande variedade de perspetivas e de processos (Gibbs, 1997) e (Morgan, 1998). Proporciona a identificação rápida das diferenças e das semelhanças existentes nos elementos do grupo (Morgan & Krueger, 1993).

Amado e Ferreira (2017) defendem que, esta técnica se caracteriza pelo envolvimento de um grupo de indivíduos, representantes de uma população específica, na discussão de um determinado tema, com a mediação de um moderador que incentiva a interação entre todos os elementos do grupo e garante que a discussão se mantém em torno do tema originalmente proposto e apareçam as informações pretendidas. O grupo focal é, segundo Hedges (1985), uma forma de entrevista onde participam um moderador, um assistente e um número variável de participantes.

Morgam (1997), define o grupo focal como sendo uma técnica de investigação que visa a recolha de dados, através de uma entrevista coletiva, durante a qual o grupo pode interagir, sobre um tópico apresentado pelo investigador. Segundo o mesmo autor, esta técnica comporta três componentes essenciais, são eles: o método de investigação ser direcionada para recolha de dados; as interações na discussão do grupo serem consideradas a fonte dos dados e o papel ativo do investigador na dinamização da discussão do grupo ser reconhecido para o efeito de recolha dos dados. Para além das características anteriores Krueger e Casey (citado por Silva et al., 2014, p.177), salientam também, “a *focalização da*

discussão num dado assunto, o seu contributo para a compreensão do tópico de interesse e o facto dos participantes que os compõem terem alguma característica em comum e relevante face ao tema em discussão.”

Tal como referido por Stewart (citado por Silva, et al., 2014), os usos mais comuns do grupo focal são: *“obtenção de informação sobre um tópico de interesse; gerar hipóteses de investigação; estimular novas ideias e conceitos criativos; diagnosticar os potenciais problemas com um novo programa, produto ou serviço; gerar impressões sobre produtos, programas, serviços, instituições ou outros objectos de interesse; compreender como os participantes falam acerca de um fenómeno de interesse, o que facilita o desenvolvimento de inquéritos ou de outros instrumentos de investigação de pendor mais quantitativo; e, interpretação de resultados quantitativos obtidos previamente.”*

No que diz respeito ao grupo focal, gostaríamos de acrescentar que ele era constituído por seis estudantes em formação inicial, de educadores de infância e professores de 1.º CEB, que frequentavam uma instituição de ensino superior politécnico no ano letivo 2022/2023 e que foi conduzido por uma moderadora principal e uma assistente.

À moderadora principal coube o papel de, através da interação com os participantes e da moldação das suas intervenções, conduzir a discussão do grupo e assegurar os objetivos da investigação, procurando obter todos os dados, previamente, traçados no guião.

À assistente, por sua vez, coube o papel de cuidar do registo áudio, tomar apontamentos e proceder ao registo escrito de todos os elementos da reunião, procurando reconhecer corretamente as identificações de cada participante, que constitui uma tarefa muito importante para o correto, posterior, tratamento dos dados.

3.4.2. Procedimento de recolha de dados

Na perspetiva de Amado e Ferreira (2017), o processo e recolha de dados, neste tipo de estudo investigativo, deve ter início com a elaboração de um guião, ou seja, a formulação de uma ou várias questões que sigam um plano. Nesse guião, definido e registado pelo moderador, devem ser determinados todos os pontos importantes para serem abordados no decorrer do debate, no entanto, durante a interação é possível, que surjam novas questões relacionadas com o tema. Tendo por base esta ideia, decidimos construir um guião que, apesar de partir de uma questão previamente elaborada, nos permitisse alguma adaptabilidade, de forma que, tendo em consideração os pontos de vista e as ideias dos

participantes, os diversos temas, relacionadas com a questão original, fossem introduzidos e esclarecidos, ao longo do debate.

Para a elaboração do nosso guião foi utilizado o seguinte esquema: formulação do tema; definição dos objetivos e previsão de estratégias de concretização (Estrela, 1994).

O guião do debate (Apêndice B) que, como já foi constatado anteriormente, pode sofrer algumas alterações, sendo elaborado tendo por base a questão orientadora do estudo e está focado nos seguintes temas: legitimação do debate e motivação dos intervenientes; a importância da reflexão sobre a prática, na formação a caracterização do educador de infância/professor do 1.º CEB reflexivo; o desenvolvimento das competências reflexivas de um educador/professor; a contribuição do docente reflexivo para a educação inclusiva; como pode a reflexão promover a educação inclusiva e a validação do debate.

Por sua vez, dos blocos temáticos fizeram parte os seguintes objetivos: situar os participantes no contexto da investigação e informá-los sobre os objetivos do debate; caracterizar o professor reflexivo; identificar as dificuldades sentidas, pelos estudantes de formação inicial em Educação Pré-Escolar e Ensino de 1º CEB, na promoção da educação inclusiva, no decorrer das suas práticas supervisionadas; apresentar estratégias e metodologias que podem ser adotadas pelo professor reflexivo na promoção de uma pedagogia diferenciada na educação inclusiva; reconhecer exemplos de práticas inclusivas que, após terem sido implementadas, foram alteradas ou reestruturadas na sequência da atitude reflexiva do docente e relacionar as práticas educativas inclusivas na Educação Pré-escolar e no ensino do 1.º CEB com o papel reflexivo do professor.

A criação da planificação de recolha de dados teve por base: a construção do guião, o registo em vídeo, a transcrição, a devolução e a destruição do vídeo.

Partindo do pressuposto de que o debate poderá originar mudanças de perspetiva aos participantes no grupo focal, é possível que estas técnicas/instrumentos de recolha de informação se encontrem repletos de aspetos éticos, pelo que, antes do debate, todos os participantes do grupo focal foram informados quanto aos objetivos e implicações da investigação, tendo sido também obtida a sua concordância em participar.

O debate, que teve a duração de aproximadamente uma hora, foi gravado em vídeo, com a autorização de todos os participantes. Em seguida, levamos a cabo a transcrição e a análise de todo o conteúdo (Bardin, 1977).

Com o intuito de evitar distorções ou erros de transcrição para que os participantes averiguassem se, os mesmos, iam de encontro às suas opiniões e perspetivas sobre o tema debatido, os resultados obtidos foram “devolvidos” aos participantes. Posteriormente, as vídeo-gravações foram apagadas.

3.4.3. Procedimento de tratamento de dados

As pesquisas qualitativas são classificadas de diretas, sempre que os entrevistados têm conhecimento dos propósitos da pesquisa e de indiretas, quando os mesmos não possuem essa informação. A entrevista em profundidade, a observação, as projetivas e o grupo focal constituem algumas das técnicas mais utilizadas na metodologia qualitativa.

Neste trabalho utilizamos o grupo focal como técnica de recolha de dados e a abordagem de Bardin (1977) como técnica de análise de conteúdo.

No decorrer desta investigação foi essencial garantir que, durante a recolha e análise dos dados, a investigadora principal estabeleceu uma relação responsável e ética com todos os participantes, respeitando sempre a autodeterminação de cada um e adotando uma atitude honesta em relação ao processo de investigação.

De acordo com Piscalho (2021, p. 104), *“A análise de conteúdo consiste numa técnica que tem como finalidade realizar inferências, baseadas numa lógica explícita sobre determinado conteúdo do qual as características são inventariadas e categorizadas, tendo por base os dados que o/a investigador/a possui, dissociados do contexto original e das condições em que foram produzidos, onde se recria um novo contexto para esses dados, por forma a enquadrá-los nos objetivos da investigação”*

O ponto importante desta análise é, a partir da codificação dos resultados em categorias e subcategorias, proporcionar uma representação rigorosa e objetiva dos conteúdos e conseguir captar o seu verdadeiro significado mesmo que, devido ao contexto e às condições em que a recolha dos dados foi efetuada, as áreas se tornam menos evidentes. Este tipo de análise tem como principal objetivo organizar os conteúdos, obtidos durante a recolha dos dados, em categorias, de forma que, se torne possível retirarmos as ideias-

chave transmitidas pela documentação que estamos a analisar. Para efetuar a catalogação dos conteúdos é necessário agrupar os textos em unidades de significação em função do material que se investiga e os objetivos do estudo (Amado, Costa, & Crusoé, 2017).

Para efetuarmos a análise dos dados, recorreremos ao procedimento aberto e optamos por elaborar um sistema de categorias que, embora subordinado ao nosso *background* teórico, foi induzido a partir da análise efetuada aos dados, previamente recolhidos (Bardin, 1977); (Wells & Matthews, 2001) e (Amado, Costa, & Crusoé, 2017).

Análise de conteúdo grupo focal		
Conclusão: Análise de conteúdo das respostas do/a participante sobre o tema “”		
Tema	Categoria	Indicadores

Quadro 6 - Grelha de Análise de dados elaborado a título ilustrativo

Na opinião de Bardin (1977), o processo de categorização consiste em efetuar uma classificação dos elementos que fazem parte de um conjunto, primeiro por diferenciação e em seguida por reagrupamento.

Na perspetiva de Amado (2017), a construção de categorias é baseada num exercício de interpretação. Depois do processo de construção, as categorias devem se submetidas a um processo de validação interna, baseado em seis critérios: exaustividade, exclusividade, homogeneidade, pertinência, objetividade e produtividade.

A **exaustividade**, para que todas as unidades de registo sejam inseridas numa categoria; a **exclusividade**, com vista a que uma unidade de registo pertença unicamente a uma categoria; a **homogeneidade** porque um sistema de categorias tem que se referir a um único tipo de análise, não se podendo misturar critérios de classificação; a **pertinência**, visto que o sistema de categoria deve ser adaptado ao tema em estudo e aos objetivos da investigação; a **objetividade** que diz respeito à explicitação metódica dos critérios que levam a considerar determinada parte do conteúdo como pertencente a uma categoria e a **produtividade** que deve proporcionar a elaboração de novas construções baseadas nos dados obtidos.

Após a transcrição da vídeo-gravação do debate e com o intuito de analisarmos o conteúdo e efetuarmos os recortes, foi necessário estabelecermos regras e critérios que nos ajudassem a optar pela categoria mais indicada a cada recorte.

No que se refere, aos procedimentos de recorte, codificação e reagrupamento utilizamos, num primeiro momento, o recorte e a diferenciação vertical e num segundo momento, realizamos o reagrupamento e a comparação horizontal dos recortes efetuados na fase anterior, ou seja, a aproximação e a confrontação dos recortes de sentido semelhante (Amado & Oliveira, 2017) .

A partir da organização dos dados, foi-nos possível identificar quatro temas emergente e as respetivas categorias:

Temas e categorias emergentes	
Tema	Categorias
A importância da reflexão sobre a prática, na formação inicial e ao longo da vida.	<ul style="list-style-type: none"> • A importância da reflexão sobre a prática • Dificuldades sentidas durante as PES • Superação das dificuldades
Caracterização do educador de infância/professor do 1.º CEB reflexivo.	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o docente reflexivo
Desenvolvimento das competências reflexivas de um educador/professor.	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver as Competências reflexivas de um docente
Contribuição do docente reflexivo para a educação inclusiva.	<ul style="list-style-type: none"> • Contributo do docente reflexivo para a educação inclusiva
	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades na implementação de uma pedagogia diferenciada
	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias e metodologias
	<ul style="list-style-type: none"> • Exemplos de práticas pedagógicas alteradas ou reestruturadas no decorrer das PES
Como pode a reflexão promover a educação inclusiva? Querem acrescentar algum aspeto?	<ul style="list-style-type: none"> • Aspetos reflexivos importantes na promoção da educação inclusiva

Quadro 7 - Temas e categorias emergentes do grupo focal

A análise e a categorização de todo o corpus documental, foram efetuadas com o contributo, imprescindível, da minha orientadora de tese, Professora Doutora Isabel Piscalho. Os resultados serão apresentados no terceiro capítulo deste trabalho.

4. Apresentação e análise de resultados

Tal como já foi referido, anteriormente, este exercício investigativo incide sobre a importância da atitude reflexiva do professor na implementação de uma educação inclusiva. A apresentação e a análise dos dados recolhidos através do grupo focal composto por estudantes finalistas do mestrado em educação pré-escolar e professores do 1º CEB da Escola Superior de Educação de Santarém, (Apêndice D) foi organizada tendo em conta os cinco temas identificados:

- A importância da reflexão sobre a prática, na formação inicial e ao longo da vida;
- Caracterização do educador de infância/professor do 1.º CEB reflexivo;
- Desenvolvimentos das competências reflexivas de um educador/professor;
- Contribuição do docente reflexivo para a educação inclusiva;
- Como pode a reflexão promover a educação inclusiva? (Aspetos a acrescentar);

1. “A importância da reflexão sobre a prática, na formação inicial e ao longo da vida”

Do questionamento acerca da importância da reflexão sobre a prática, na formação inicial e ao longo da vida emergem três categorias a serem analisados, nomeadamente, a importância da reflexão sobre a prática, as dificuldades sentidas durante as PES e a superação desses dificuldades.

De acordo com a opinião dos participantes neste estudo, a reflexão sobre a prática é essencial ao bom desempenho da atividade de qualquer docente pois é através de uma atitude reflexiva que os docentes conseguem corrigir, melhor e adaptar as suas práticas indo de encontro às necessidades específicas de cada criança.

“A prática reflexiva é um ciclo contínuo de aprendizagem e de autodesenvolvimento. A reflexão constrói novos conhecimentos e objetivos. Neste sentido, um olhar crítico e reflexivo para a realidade educacional torna-se essencial para desvelarmos situações e caminhos que possam ser contornados com maior segurança, efetividade e sem constrangimentos, objetivando um crescimento pessoal e profissional” (Participante 6)

Os participantes neste estudo constataram que, no decorrer das suas práticas supervisionadas se depararam com algumas dificuldades em adotar uma atitude reflexiva. Foram várias as situações que motivaram essas complicações, nomeadamente, a diversidade de situações que ocorriam em simultâneo na sala e que, muitas vezes, acabavam por passar despercebidas não permitindo que refletissem sobre elas; a falta de

outras visões e opiniões sobre a prática que acabava por dificultar a reflexão e torná-la menos rica e a frustração resultante da dificuldade em arranjar estratégias alternativas para as situações em que os resultados das atividades implementadas não foram os esperados.

“O facto de, durante as PES, termos que estar atentas a várias coisas ao mesmo tempo acaba por nos distrair e faz com que, algumas vezes, nos escapem pormenores importantes” (Participante 4).

“Quando alguma coisa não corre como o planeado ficamos, frequentemente, frustradas connosco próprias e, por vezes, até com as crianças. Esse sentimento de frustração e as expectativas goradas podem constituir um entrave muito grande á reflexão sobre a nossa prática e ao reconhecimento do erro” (Participante 3)

A docente cooperante, o par pedagógico e o recurso a materiais didáticos diferenciados desempenharam, segundo os participantes no estudo, um papel essencial na superação das dificuldades reflexivas que, muitas vezes, assolaram os participantes durante as suas práticas supervisionadas.

“O apoio do par pedagógico e do docente cooperante é essencial para a superação das dificuldades reflexivas que surgem no decorrer da nossa prática.” e “Quando a relação não existe ou é deficiente torna-se mais difícil identificar os erros e, através da reflexão, modificar as práticas” (Participante 3)

“O apoio do professor cooperante é imprescindível para a identificação dos nossos erros, a superação das dificuldades e a orientação das nossas reflexões.” “A crítica construtiva proveniente de docentes muito experientes é muito importante para nos incentivar a refletir e tentar fazer de forma diferente”, “Utilizar materiais didáticos diferenciados e apostar em leituras alusivas ao tema pode também pode contribuir para a superação das nossas dificuldades” (Participante 4)

2. “Caracterização do educador de infância/professor do 1.º CEB reflexivo.”

No que diz respeito à caracterização do educador de infância/ professores do 1º CEB reflexivo destacamos a categoria, caracterizar o docente reflexivo, a ser analisada.

Na opinião dos participantes neste estudo um docente reflexivo deve estar sempre disponível para ouvir e aceitar as opiniões dos seus pares; deve apostar numa constante formação e aprendizagem de forma a acompanhar a evolução dos tempos, deve saber ouvir e colocar-se no lugar do outro, deve querer melhorar todos os dias; deve partilhar a sua

experiência com outros profissionais e assimilar a experiência dos outros; deve procurar melhorar a sua prática e refletir sobre o seu trabalho; deve querer se melhorar todos os dias.

“Um docente reflexivo é um profissional disposto a ouvir, a aprender todos os dias e abrir mão de algumas das suas ideias em benefício do seu grupo.” (Participante 5)

“Um docente reflexivo é um profissional que constrói os seus conhecimentos a partir de investigações sobre a sua prática, as suas metodologias e a sua relação com os alunos, atuando de forma inteligente e flexível. O conceito de professor reflexivo abarca as características de um profissional cuja formação está fundamentada numa epistemologia da prática.” (Participante 6)

3. “Desenvolvimento das competências reflexivas de um educador/professor”

Relativamente ao desenvolvimento das competências reflexivas do docente das palavras dos participantes emerge a seguinte categoria, desenvolver as competências reflexivas de um docente. De acordo com o ponto de vista dos participantes a partilha entre profissionais; a atualização dos conhecimentos; as formações frequentes; o autoquestionamento constante; a identificação das necessidades específicas de cada elemento do grupo e a adaptação das estratégias e dos métodos à individualidade de cada criança, constituem requisitos fundamentais para o desenvolvimento das competências reflexivas do docente.

“Para desenvolver as suas competências reflexivas o docente deve ter em consideração a diversidade dos grupos e a individualidade de cada criança e ter consciência que o que funciona com um determinado grupo ou com uma certa criança pode não funcionar com outro grupo ou com outra criança. O docente deve procurar manter-se informado e atualizado, apostar na partilha de informações e conhecimentos com os seus pares e investir na leitura de livros que o ajudem a ampliar os seus conhecimentos e a esclarecer as suas dúvidas” (Participante 1)

“Todos os docentes devem ser produtores de conhecimento, por isso, a sua prática deve ser pensada, discutida, problematizada, analisada.” (Participante 6)

4. “Contribuição do docente reflexivo para a educação inclusiva”

Do tema a contribuição do docente reflexivo para a educação inclusiva emergem as seguintes categorias: Contributo do docente reflexivo para a educação inclusiva; a importância da pedagogia diferenciada; dificuldades na implementação de uma pedagogia

diferenciada; estratégias e metodologias, bem como, exemplos de práticas pedagógicas alteradas ou reestruturadas no decorrer das PES.

Na perspetiva dos participantes neste estudo sempre que o docente reflete sobre as suas práticas está a contribuir, de forma decisiva, para a implementação de uma educação inclusiva. Refletir sobre a sua prática permite ao docente melhorar a sua atividade e arranjar soluções que colmatem as dificuldades e vão de encontro às especificidades de todos os elementos do seu grupo respeitando a individualidade e a especificidade de cada um.

“A atitude reflexiva do docente é essência na implementação de uma educação inclusiva, pois ajuda o docente a adaptar as suas estratégias e metodologias á realidade das suas crianças respeitando a individualidade de cada um e a diversidade do grupo” (Participante 3)

A pedagogia diferenciada desempenha, segundo os participantes, um papel fundamental na forma como o docente se adapta às características de cada elemento do seu grupo. Utilizar uma pedagogia diferenciada permite-lhe escolher qual a pedagogia que melhor se adapta às características específicas de cada uma das crianças com quem trabalha, por isso, torna-se imprescindível, que o docente conheça as diferentes pedagogias existentes e não se limite a utilizar apenas uma, mas pelo contrário, apresente várias e utilize, para cada criança aquela que, com aquele individuo, se revelar mais produtiva.

“A pedagogia diferenciada funciona como base para a implementação de um trabalho mais específico tendo em contas as características de determinado grupo ou criança. O docente pode e deve optar por experimentar diferentes pedagogias e escolher a que melhor se adapta a cada grupo ou individuo. As crianças não são todas iguais, por isso mesmo, também não aprendem da mesma forma e ao mesmo ritmo.” (Participante 2).

“Não há uma pedagogia perfeita que vá ao encontro de todas as necessidades do grupo e da especificidade de cada criança, por isso, é importante que, no decorrer da sua prática pedagógica, os docentes utilizem diferentes pedagogias.” (Participante 5)

Na opinião dos participantes neste estudo, implementar uma pedagogia diferenciada, não é tarefa fácil, uma vez que a sociedade em geral e o sistema de ensino em particular nem sempre estão recetivos a essas mudanças. Embora, teoricamente, a educação inclusiva já

esteja implementada nas nossas escolas, a verdade é que muitos professores ainda baseiam a sua forma de ensinar no método tradicional e apresentam algumas reticências sempre que alguém tenta implementar diferentes pedagogias. Alguns dos participantes neste estudo revelaram também que, a falta de recursos didáticos e a pouca abertura dos docentes cooperantes para a implementação de pedagogias diferenciadas, torna-se desmotivante para os estudantes em formação inicial que, no decorrer das suas PES, procuram, muitas vezes sem sucesso, aplicar na prática os conhecimentos teóricos adquiridos no decorrer da sua formação.

“É difícil conseguirmos implementar pedagogias diferenciadas num sistema educativo que, embora teoricamente inclusivo, encontra-se mentalizado e formatado para um certo tipo de ensino e uma forma padronizada de ensinar. Os estágios deparamo-nos com situações em que a tentativa da utilização de pedagogias diferenciadas não é bem aceite pelos docentes cooperantes” (Participante 3).

“A falta de recursos didáticos disponíveis nas escolas dificulta bastante a implementação de pedagogias diferenciadas, pois, exige do docente um trabalho extra para a criação desses materiais. Para os estagiários, essa tarefa torna-se, na minha opinião, ainda mais complexa, devido ao facto de o tempo disponível para a preparação das atividades ser sempre bastante reduzido”; (Participante 1)

Durante as suas práticas de ensino supervisionadas, os participantes neste estudo, tentaram, sempre que possível, identificar os interesses, as aptidões e as dificuldades de cada criança e adaptar as pedagogias utilizadas nas atividades que implementaram à individualidade de cada elemento do grupo, recorrendo, frequentemente, a recursos manipuláveis e tecnológicos diferenciados, trabalhos de grupo e em pares, teatros e guiões.

“No decorrer das minhas PES, eu e o meu par pedagógico, tentamos apostar em estratégias, recursos e metodologias diferenciadas, nomeadamente, os trabalhos em pares ou pequenos grupos, a utilização de guiões, o microbit e outros recursos tecnológicos, que se revelaram uma mais-valia para os grupos com quem trabalhamos”; “Procuramos respeitar os ritmos de trabalho de todas as crianças com quem trabalhamos e utilizar materiais que fossem de encontro às necessidades de cada uma” (Participante 2).

No decorrer das PES dos participantes neste estudo foram várias as situações em que as atividades, por eles programadas, tiveram de ser alteradas ou reestruturadas devido às

dificuldades apresentadas por uma ou várias crianças. Dificuldades de aprendizagem, atraso no desenvolvimento, problemas comportamentais, dificuldades de concentração, desconforto e problemas familiar constituem alguns dos motivos que levaram a essas alterações, porque numa educação inclusiva, a criança está sempre em primeiro lugar e a escola deve procurar adaptar-se às necessidades de cada criança, respeitar a individualidade de cada um, criar um ambiente feliz e promover o sucesso escolar de todas.

“Lembro-me que, no estágio do segundo ano havia uma criança que sofria de epilepsia e que, por não dormir bem á noite chegava sempre atrasada às aulas e manifestava muita falta de concentração durante as aulas. Por isso, sempre que era possível eu optava por me sentar ao lado dela para lhe dar algum apoio individualizado e a incentivar a estar atenta e concentrada ou então incentiva os colegas que já tinham terminado a ajudá-la com as suas tarefas.” (Participante 3).

“Uma alteração de que me lembro prende-se com a utilização do método 28 palavras com uma criança que, apesar de se encontrar no 3.ºano ainda não sabia escrever nem ler. Embora e o estágio só tivesse tido a duração de 5 semanas a verdade é que consegui observar uma evolução nesta criança com a utilização deste método.” (Participante 6)

5. “Como pode a reflexão promover a educação inclusiva”

Do tema 5 emergiu uma categoria, aspetos reflexivos importantes na promoção da educação inclusiva. Segundo os participantes no estudo a família desempenha um papel fundamental na promoção de uma educação inclusiva, por isso, tornasse imprescindível. que o docente converse, frequentemente, com os familiares do seu grupo de crianças acerca das especificidades de cada um e procure, através de uma reflexão conjunta, encontrar os métodos e as estratégias ideais para cada criança.

“Acho que o contacto regular do docente com família dos seus alunos é essencial para a inclusão e para a reflexão do docente, pois quanto mais pormenores o docente souber das crianças, mais fácil é para ele implementar estratégia, pedagogias e metodologias que promovam o seu sucesso escolar de todas as crianças.” (Participante 1)

5. Principais conclusões do exercício investigativo

Com a realização deste estudo investigativo foi possível constatar que, embora a atitude reflexiva do docente constituía um elemento fundamental para a implementação da educação inclusiva a verdade é que, ainda são inúmeros os entraves e as dificuldades com que os docentes se deparam aquando da sua concretização. A falta de recursos diferenciados; as lacunas estruturais existentes nas escolas; o envelhecimento da classe docente e a sua falta de disponibilidade para acompanhar a evolução da sociedade e do sistema educativo, constituem alguns dos fatores que acabam por dificultar o trabalho dos docentes reflexivos que pretendem destacar-se pela diferença.

As leituras e pesquisas realizadas no decorrer deste processo investigativo, revelaram-se essenciais para o enriquecimento dos meus conhecimentos sobre o tema e muito importantes para o cruzamento e análise dos dados obtidos. Toda a aprendizagem absorvida no decorrer deste processo irá, certamente, influenciar positivamente, a minha prática pedagógica futura.

Durante o processo investigativo de natureza qualitativa, recorreu-se a um grupo focal como técnica de recolha de dados e à técnica de Bardin (1977) como instrumento de análise. A técnica de investigação utilizada, ou seja, o grupo focal, facilitou a descoberta do pensamento destes futuros docentes e permitiu que partilhassem os seus sentimentos, experiências, opiniões e perceções. Apesar desta metodologia nos aproximar dos nossos objetivos, a verdade é que, não podemos descorar o facto de os dados obtidos serem de natureza pessoal e existirem fatores de ordem física, psicológica e até social, inerentes à individualidade de cada participante neste estudo.

O grupo focal que é caracterizado pela partilha de ideias e a pela criação de uma opinião conjunta, contribuiu de forma decisiva para a obtenção destes resultados, pois, a partilha de experiências e situações vividas, no decorrer das suas PES, pelos diversos participantes veio adicionar a este trabalho uma perspetiva prática e confirmar que, nem sempre é possível aplicar, na prática, os conhecimentos teóricos adquiridos no decorrer da formação inicial de habilitação à docência.

De modo geral, as informações que o grupo disponibilizou, durante o debate, foram de encontro às teorias defendidas, pelos autores referenciados, na revisão literária que consta neste relatório. No entanto, é importante ter em atenção que, nem sempre o discurso verbal dos indivíduos é, totalmente, coerente com a sua prática e modo de agir.

Todas as aprendizagens retiradas deste estudo investigativo, revelaram-se essenciais, para o aprofundamento de conhecimentos e fizeram com que percebêssemos que, com a evolução da sociedade em geral e do sistema educativo em particular, o docente reflexivo passou a desempenhar um papel fundamental na promoção da educação inclusiva e que a reflexão na formação inicial pode contribuir de forma decisiva para o sucesso profissional, dos futuros docentes.

Com este estudo foi possível constatar que o docente reflexivo desempenha um papel fundamental na implementação da pedagogia diferenciada, essencial para a educação inclusiva e que a reflexão é uma competência inata a todos os indivíduos que, quando bem desenvolvida, se revela muito importante para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. No caso dos docentes as competências reflexivas são ferramentas que assumem um papel fundamental na melhoria do exercício da prática pedagógica, na construção do conhecimento, na resolução de problemas, na tomada de decisões e na implementação da pedagogia diferenciada, essencial numa educação inclusiva. Através da reflexão, o docente promove a sua evolução, não só, enquanto, ser humano, mas também, enquanto profissional de educação.

Apesar do professor reflexivo ter noção de que os saberes são sempre relativos e contextuais e que não existem fórmulas mágicas para resolver os problemas, deve procurar, sempre que possível, proporcionar às suas crianças uma educação capaz de ir ao encontro das necessidades e aptidões de cada um, garantir o sucesso escolar de todos e contribuir para que, na comunidade educativa, as crianças deixem de ser rotuladas e passem a ser encaradas como seres únicos, criativos e inteligentes, que com amor, paciência, aceitação e muita compreensão se tornam capazes de ultrapassar qualquer adversidade, de realizar os maiores feitos e de se sentirem felizes com eles próprios e com os outros.

Refletir sobre a prática, na formação inicial e ao longo da vida, ajuda os docentes e os futuros docentes a identificar problemas e a encontrar soluções, que vão de encontro às necessidades específicas de cada criança.

O docente reflexivo deve estar sempre receptivo a ouvir os seus pares, a aprender e a melhorar as suas práticas educativas. Deve basear a sua prática numa pedagogia diferenciada e adotar uma postura crítica sobre si próprio e sobre o mundo que o rodeia.

São inúmeras as metodologias e estratégias que, quando usadas de forma eficaz, podem contribuir para o desenvolvimento das competências reflexivas de um docente, nomeadamente, ouvir as crianças com quem trabalha e utilizar esse conhecimento para alterar e adaptar a sua pedagogia às necessidades individuais de cada uma e questionar-se, constantemente, sobre a sua prática fazendo as modificações necessárias que lhe permitam descobrir novos caminhos e melhorar o seu trabalho.

O docente reflexivo desempenha um papel fundamental na educação inclusiva, pois, sendo a escola atual, um local onde reina a diversidade é importante que o docente utilize uma pedagogia diferenciada e tenha abertura para ir ao encontro das necessidades específicas de cada criança.

A colaboração da família é muito importante para o processo reflexivo do professor, pois, ninguém melhor que os familiares para informarem os docentes das necessidades específicas das suas crianças.

Em conclusão é possível apontar algumas dificuldades que vivenciei ao longo deste processo investigativo, nomeadamente, a dificuldade em reunir um maior número de participantes no grupo focal e o facto de este ser apenas constituído por estudantes em formação inicial de habilitação à docência. Na nossa opinião, aumentar o número de participantes e alargar o estudo a docentes no ativo seria uma mais-valia e tornaria o estudo mais rico, devido ao maior número de opiniões, ideias e sugestões. Por isso, sugeríamos que, em estudos futuros, se optasse por aumentar o número de participantes no grupo focal e incluir docentes em exercício, bem como, optar por realizar entrevistas em complemento ao grupo focal, pois a partilha de ideias e experiências seria, sem dúvida, na nossa opinião, benéfica para a temática em questão.

Parte III – Reflexão Final

A realização deste relatório investigativo para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB consistiu numa das etapas mais importantes da minha formação, pois representa, não só, o culminar do meu percurso formativo, mas também, a concretização de um sonho que me acompanha desde criança, ser Educadora de Infância.

A caminhada que me trouxe até aqui, foi repleta, não só, de novas aprendizagens, conhecimentos, experiências e vivências, mas também, de muitas dificuldades, inseguranças, dúvidas e incertezas. Os professores que me acompanharam neste percurso formativo desempenharam um papel fundamental na superação das minhas dificuldades e foram, sem dúvida, os grandes responsáveis pelo sucesso desta aventura.

Ter a oportunidade de estagiar em diferentes contextos permitiu-me, aplicar na prática os conhecimentos teóricos adquiridos durante a minha formação inicial e adotar uma atitude reflexiva, que me ajudou a identificar os aspetos positivos e negativos resultantes da minha prática pedagógica e a alterar as pedagogias que, em determinado contexto ou com determinada criança não funcionaram como o esperado. O apoio, a disponibilidade e a partilha de experiências, bem como, os ensinamentos, as dicas, as estratégias e as chamadas de atenção dos educadores e professores cooperantes, com quem tive o prazer de trabalhar, no decurso das minhas PES, revelaram-se uma mais-valia para o meu crescimento pessoal e profissional e um contributo, fundamental para o desenvolvimento das minhas competências reflexivas e o fortalecimento da minha autoconfiança.

No decorrer dos estágios, senti algumas dificuldades, principalmente, na gestão de conflitos e do tempo, bem como, no planeamento e implementação das atividades e dos conteúdos. O medo de não ser capaz de levar a cabo uma pedagogia diferenciada que respeitasse a individualidade, fosse ao encontro das necessidades específicas de cada um e valorizasse as aptidões de todas as crianças com quem trabalhava, tornava-me insegura e fazia-me, algumas vezes, duvidar das minhas capacidades.

Para superar estas dificuldades optei por me apoiar em diversos recursos, tais como, observação direta da prática pedagógica levada a cabo pelo docente cooperante; conversas informais com os docentes em exercício e com os professores supervisores; leitura de documentos relacionados com as práticas pedagógicas, nomeadamente, educação inclusiva, pedagogia diferenciada, professores reflexivos, manual de apoio à prática, orientações curriculares e aprendizagens essenciais. Deste modo foi possível, não

só, esclarecer as minhas dúvidas e superar as dificuldades que foram surgindo ao longo dos estágios, mas também e gradualmente, adquirir conhecimentos e aprendizagens fundamentais ao melhoramento da minha prática educativa e perceber que o desenvolvimento das competências crítico-reflexivas facilitam a articulação entre a teoria e a prática e tornando possível a evolução do professor reflexivo.

O tema em estudo neste relatório final “A reflexão na formação inicial: contributos para a promoção da inclusão na educação pré-escolar e no ensino do 1.º ciclo do ensino básico” surgiu na sequência de dois fatores fundamentais. Por um lado, o facto de, na minha experiência como aluna, ter assistido e mesmo vivenciados acontecimentos e atitudes discriminatórias por parte de certos professores “ditos” convencionais que me incomodaram profundamente, e por outro, as situações observadas e experimentadas no decorrer das diversas práticas profissionais, que tive o prazer de realizar, no âmbito deste mestrado, e que me fizeram acreditar que, o professor reflexivo pode desempenhar um papel muito importante na implementação, com sucesso, da educação inclusiva.

Abordar esta temática pareceu-me bastante pertinente, uma vez que, as alterações sociais e educacionais, que assolaram Portugal e o Mundo nos últimos anos, provocaram mudanças estruturais profundas no sistema educativo que alteraram, significativamente, o papel do professor e tornaram essencial estimular o desenvolvimento das capacidades reflexivas dos docentes em geral e dos futuros professores em particular.

A educação inclusiva veio alterar a forma como os docentes devem trabalhar a diversidade, cada vez mais presente na comunidade educativa, exigindo que os professores se adaptem à individualidade de cada criança e adotem pedagogias diferenciadas que permitam o sucesso escolar de todos, independentemente, das dificuldades e aptidões de cada um.

Embora os estudos, sobre esta temática, tenham evoluído, significativamente, nos últimos anos e nos cursos de formação inicial de professores apostem, cada vez mais, na formação de docentes capazes de refletir sobre a sua prática e dispostos a modificá-la e inová-la para benefício de toda a comunidade escolar ou de uma criança em particular, a verdade é que, na prática e no sistema educativo atual, ser um professor reflexivo não é tarefa fácil, pois implica, entre outras coisas, ter um autoconhecimento profundo da sua própria prática pedagógica; conhecer, efetivamente, cada uma das suas crianças, ultrapassar as barreiras

existentes entre a teoria e a prática e criar condições reais para que todas as crianças tenham sucesso escolar.

Como futura educadora de infância e professora do 1.º CEB o meu principal objetivo é, quando, num futuro próximo, começar a exercer a minha profissão, ser capaz de pôr em prática todos os ensinamentos que recebi durante a minha formação inicial, seguir os bons exemplos, apostar na minha formação continua e no meu desenvolvimento profissional, adotar sempre uma atitude reflexiva sobre as minhas práticas e implementar as pedagogias diferenciadas essenciais ao sucesso escolar de todas as minhas crianças. Sei que não será, com certeza, uma tarefa fácil, mas acredito que quando se ama o que se faz todos os erros podem ser corrigidos, as dificuldades ultrapassadas, os obstáculos derrubados e eu amo ensinar.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2005). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto Editora: Porto.
- Alarcão, I., Freitas, C. V., Ponte, J. P., Alarcão, J., & Tavares, M. J. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje*. CRUP - Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas. Obtido de <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/26593/1/97-CRUP.pdf>
- Aleman, I. G., & Majós, T. M. (2000). Strategies to regulate content development and interactivity in the classroom. *European Journal of Psychology of Education*, 15(2). Obtido de <https://doi.org/10.1007/BF03173172>
- Almeida, P. M. (2012). *Aprender com a Expressão Dramática*. Ciências da Educação,. Portugal.: Universidade dos Açores,.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2017). A entrevista na investigação educacional. Em J. Amado, *Manual de investigação qualitativa em Educação* (pp. 187-197). Imprensa Universitária de Coimbra.
- Amado, J., & Oliveira, A. (2017). Análise de narrativas- 'estórias' ou episódios. Em J. Amado, *Manual de investigação qualitativa em Educação* (pp. 187-197). Coimbra: Imprensa Universitária de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A., & Crusoé, N. (2017). A técnica da análise de conteúdo. Em J. Amado, *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 301-349). Coimbra: Imprensa da Universitária de Coimbra.
- Amaral, I., Guedes, M., & Gama, M. (2015). *O Espaço do Lazer Infantil e as Suas Cores, Formas E Texturas*. Brasil. Obtido de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/40172/1/wcca%2715.pdf>
- Areias, C. (2018). *Os desafios da equidade e da inclusão na educação pré-escolar e no 1.º CEB - perspetivas de estudantes em formação inicial e docentes*. Santarém: Instituto Politécnico de Santarém.
- Ball, S. (2001). *Diretrizes e políticas globais e relações políticas locais em educação. Currículo Sem Fronteras*.
- Baltazar, R. B. (2016). *A escola inclusiva: desafio*. Obtido de https://www.igec.mec.pt/upload/PDF/Escola_Inclusiva.pdf
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo. Edições 70*.
- Benavente, A. &. (2008). *Les bonnes pratiques pour transformer la éducation. Perspectives, revue trimestrielle d'éducation comparée, XXXVIII,*. França.
- Bizarro, R., & Braga, F. (2004). *Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras*. Porto: Universidade do Porto.

- Boyd, P., Allan, S., & Reale, P. (2010). *Being a Teacher Educator: Pedagogy, scholarship and identity of lecturers in teacher education in further education workplace contexts*. British Educational Research Association.
- Braz, M. C. (2012). *O Projeto Educativo como documento orientador da vida na escola*. Santarém: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. Obtido de <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/1057/1/Maria%20do%20Carmo%20V%20V%20M%20F%20Braz.pdf>
- Cardona, M. J. (2006). *Educação de Infância: Formação e Desenvolvimento Profissional*. Edição Cosmos.
- Cardona, M. J. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplos de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 10-15. . Obtido de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8817/3/Anexo%202.pdf>
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro. Guerra e Paz*. Editores, S.A.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação Guia para a Auto- Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ceia, C. (2010). *O professor na caverna de Platão: As recentes políticas para a formação de professores em Portugal e o futuro da profissão*.
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., & Cardona, M. (2017). *Diferenciação Pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva*. Santarém: Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém,.
- Coelho, I. M. (2011). *De Pequenino Se Faz Um Leitor "A Importância Da Motivação Para a Leitura No Pré-Escolar"*. Escola Superior de Educação de Coimbra, Educação. Coimbra: Instituto Superior Politécnico de Coimbra. Obtido de https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11083/1/ISABEL_COELHO.pdf
- Conceição, R. (2015). *A Arte na Educação Infantil: A importância para o desenvolvimento infantil*. Instituto Superior de Educação e Ciências. Obtido de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21565/1/Relat%C3%B3rio%20final.p>
- Contreras, J. D. (1997). *La Autonomia del profesorado*. Madrid - Espanha: Edições Morata.
- Cordeiro, M. (2012). *O Livro da criança: do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A esfera dos livros.
- Costa, A. (2006). A educação inclusiva dez anos após Salamanca: reflexões sobre o caminho percorrido. Em D. Rodrigues, *Educação Inclusivas. Estamos a fazer progressos?* (pp. 13 - 29). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Costa, E. (2015). *Cores: Processos e Aprendizados de Artes Visuais*. Brasil: Escola de Belas Artes da UFMG. Obtido de https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOSAN5LAK/1/monografia_finalizada__17_10_2016__pdf.pdf

- Cunha, M. S. (2015). *Ensino da Língua Portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental*. Brasil: Universidade Federal de Sergipe.
- DearAna. (15 de 3 de 2014). *Desenvolvimento Cognitivo*. Obtido de <https://www.trabalhosgratuitos.com/Sociais-Applicadas/Psicologia/Desenvolvimento-Cognitivo-230692.html>
- Declaração de Salamanca*. (10 de junho de 1994). Obtido de <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/declaracao-salamanca.pdf>
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, Esteves, & Rodrigues. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal*. Porto editora.
- Fontana, M., & Fávero, A. (2013). *Professor Reflexivo: Uma Integração Entre Teoria e Prática*. Uruguai: Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai - IDEAU.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Gibbs, C. J. (1997). *Teacher thinking, teaching thinking, and self-efficacy [Paper presentation]*. . Singapore: Seventh International Conference on Thinking.
- Glat, R., Glat, Pletsch, M. D., & Fontes, R. S. (2007). *Educação Inclusiva e educação especial: propostas que se complementam na escola abertas à diversidade*. Brasil: Universidade Federal de Santa Maria. Obtido de <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117241006.pdf>
- Godinho, A. F. (2016). *Desenvolver a autonomia das crianças em idade pré-escolar: os contributos das rotinas diárias. Estudo de caso*. . Escola de Educação e Desenvolvimento Humano . Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Hedges, A. (1985). Group Interviewing. Em R. Walker, *Applied Qualitative Research* (p. 71). Grower Publishing Company.
- Iijima, D. W. (2015). *Relações entre rotinas em sala de aula e dificuldades de aprendizagem*. Educação Unisinos.
- Korthagen, F. (2009). *A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspetivas*.
- Lima, M. (2003). *O Início do Processo de Investigação em Metodologia [Manuscrito universitário não publicado]*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Lomba, R. (2019). *Brincar com os cinco sentidos: uma exploração sensorial no Pré-Escolar*. Viana do Castelo: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Obtido de http://repositorio.ipvc.pt/bitstream/20.500.11960/2253/1/Rita_Lomba.pdf

- Madureira, I. P., & Leite, T. S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
Obtido de https://www.researchgate.net/profile/Isabel-Madureira/publication/330442343_NECESSIDADES_EDUCATIVAS_ESPECIAIS_Universidade_Aberta/links/5c40656b458515a4c72c3710/NECESSIDADES-EDUCATIVAS-ESPECIAIS-Universidade-Aberta.pdf
- Mantoan, M. T. (2003). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo - Brasil: Moderna.
- Marques, C. (2014). *Relatório de Estágio, Curso de Especialização Tecnológica em Acompanhamento de Crianças e Jovens*. Obtido de http://bdigital.ipg.pt/dspace/bitstream/10314/1907/1/Claudia%20Marques_5007985.pdf
- Martins, L. A., & 3., e. a. (2008). *Inclusão: compartilhando saberes 3*. Brasil: Petrópolis/RJ: Vozes.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Direção-Geral da Educação. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/a_descoberta_da_escrita.pdf
- Meirieu, P. (2005). *O Cotidiano da Escola e da Sala de Aula: o fazer e o compreender. (Faire l'école, faire la classe)*. Porto Alegre - Brasil: Artmed.
- Mendes, N. C. (2018). *Participação de alunos com Necessidades educativas especiais nas atividades de sala de aula e da escola – Que implicações no desenvolvimento da autonomia pessoal e social?* Lisboa: Escola superior de Educação de Lisboa.
- Mendes, T., & Velosa, M. (2016). *Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o da criança em idade pré-escolar*. . Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass. .
- Morgan, D. L. (1996/1997). *Focus group as qualitative research*. Sage Publications, Inc.
- Morgan, D. L. (1998). *Planning focus group*. Sage Publications, Inc.
- Morgan, D. L., & Krueger, R. (1993). When to Use Focus Group and Why. Em D. Morgan, *Successful Focus Group. Advancing the State of the Art*. Sage Publications, Inc.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1995). *Formação de professores e profissão docente*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nunes, C. &. (2015). *Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. Da Investigação às Práticas*.
- ODS. (2016). *Objetivos de desenvolvimento sustentável*. Obtido de <https://ods.pt/objectivos/4-educacao-de-qualidade/>
- ONU. (2006). *Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. . Obtido de <http://www.acessibilidade.net/convencao.php>

- Pacheco, M. (2015). *A importância das atividades experimentais no processo de ensino – aprendizagem*. Porto: Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., . . . Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Direção Geral da Educação.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada – Das Intenções à Ação*. Porto Alegre - Brasil: Artmed.
- Pimenta, S. G., & Ghedin, E. (2008). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. Brasil: Edições São Paulo.
- Pimentel, G. (2014). *Pedagogia diferenciada no 1º ciclo do ensino básico*. Portugal: Universidade dos Açores.
- Piscalho, I. (2021). *Observar, refletir e narrar: ciclos estratégicos de ação autoregulada como processo formativo e de promoção da aprendizagem das crianças*. Lisboa e Coimbra: Universidade de Lisboa e Universidade de Coimbra.
- Piscalho, I., Simão, A., Ferreira, D., & Conde, D. (2018). *Promoção Da Autorregulação Da Aprendizagem Das Crianças: A Aplicabilidade De Um Instrumento De Apoio À Prática Pedagógica Na Formação Inicial De Educadores/As E Professores/As*. Santarém: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.
- Projeto educativo. (2017/2020). *Jardim- Escola João de Deus-Santarem*. Obtido de <https://santarem.escolasjoaodeus.pt/regulamentos.php>
- Reis, A. (2006). *Professor Reflexivos- Concepções dos supervisores de prática pedagógica*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da educação.
- Rodrigues, D. (2000). *O paradigma da educação inclusiva – Reflexão sobre uma agenda possível*.
- Rodrigues, D. (2019). *Educação inclusiva: 25 anos depois de Salamanca*. Revista de Educação Inclusiva. Obtido de https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/artigo-david_jletras_mai2019.pdf
- Rosário, P., Barbosa, J., Nuñez, J., & Gonzalez, J. P. (2005.). *Auto-regulação da aprendizagem a partir de estórias: investigação no pré-escolar*. Portugal: Actas do 1.º Congresso Internacional de Aprendizagem na educação de Infância.
- Sá, C. I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sasaki. (2004). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*.
- Silva, D. &. (2019). *O Lugar da Reflexão na Formação Inicial de Professores*. Brasil.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares Para A Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. Obtido de https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid -Espanha: Morato.
- UNESCO. (2008). *Inclusive Education: The Way of the Future International. Conference on Education*. . Génova. Obtido de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_English.pdf
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca enquadramento da ação da área das necessidades educativas especiais*. Salamanca.
- UNESCO. (2001). *Fórum Mundial de Dakar. Dakar*. Dakar.
- UNESCO. (2005). *Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos*. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Obtido de https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/orientacoes_para_a_inclusao_unesco.pdf
- UNESCO. (2008). *Inclusive Education: The Way of the Future International*. Génova: Conference on Education. Obtido de UNESCO. (2008). Inclusive Education:http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_English.pdf
- UNICEF. (1989). *Convenção dos Direitos da Criança*. Nova Iorque.
- Valente, M., & Baptista, J. (2014). *Formação inicial de professores. um roteiro para o ano de estágio*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Veiga Simão, A. M. (2002). *A Aprendizagem Estratégica. Uma aposta na auto-regulação. Desenvolvimento curricular n.º 2*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Veiga Simão, A. M. (2006). Auto-regulação da aprendizagem: um desafio para a formação de professores. Em R. Bizarra, & F. Braga, *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências* (pp. 192-206). Porto: Porto Editora.
- Vernier, R. T. (30 de 05 de 2013). *Universa Uol*. Obtido de <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2013/05/30/arvore-genealogica-ajuda-a-contar-a-historia-da-familia-a-crianca.htm>
- Weinstein, D. (1998). Organização dos espaços na Educação Infantil. Em M. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil*. Lisboa: Edições Asa.
- Wells, A., & Matthews, G. (2001). *Atenção e Emoção uma Visão Clínica*. Climepsi.
- Witter, G., & Ramos, O. A. (2008). Influência das cores na motivação para leitura das obras de literatura infantil. Brasil: Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional.
- Zabalza. (2001). *Qualidade em Educação Infantil*. Edições Asa.
- Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Edições Asa.

Zeichner, & M., K. (2018). *Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente*. Brasil: Educação & Sociedade, Campinas,.

Zerbato, A., & Mendes, E. (2018). *Desenho universal para a aprendizagem como estratégias de inclusão escolar. Da Investigação às Práticas*.

Legislação

Decreto-lei nº 238/98 do Ministério do Ambiente. (1998). Diário da República: I Série A, nº 176/98.

Decreto-lei n.º54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-lei n.º43/2007 do Ministério da Educação. (2007). Diário da República n.º 38/2007, Série I de 2007-02-22. https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/43-2007-517819?_ts=1672185600034

Decreto-lei n.º79/2014 do Ministério da Educação e ciência. (2014). Diário da República n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>

Lei n.º 115/97, de 19 de setembro da Assembleia de República. Diário da República n.º 217/1997, Série I-A de 1997-09-19. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/115-1997-653145>

Anexos

**Apêndice A – Planificações e outros documentos
utilizados nas práticas supervisionadas**

Planificação

Instituição: Jardim de Infância dos Combatentes	Estagiária: Rita Alexandra Silva Santos Educadora: Cooperante: Lina Júlio	Dia da Semana: 4ª feira
Número de Crianças: 23	Supervisora: Maria João Cardona	Faixa etária: 3 aos 6 anos

Atividade: Construção de lagartas com tampas de garrafa

Áreas de conteúdo	Objetivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>➤ Área de Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio da matemática; • Domínio das artes Visuais; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Organizar conjuntos com um certo número de Objetos; ➤ Contar os objetos de modo crescente; ➤ Comparar quantidades, usando vários termos de comparação, como por exemplo: “mais do que” e “menos do que”; 	<p>1º Momento</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ A estagiária reúne o grupo no tapete, apresenta a lagarta por ela criada e interroga as crianças se sabem o que ela tem na mão. ➤ Após ouvir e anotar as respostas, a estagiária pergunta se querem fazer lagartas com tampas de garrafa. <p>2º Momento</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ A pares, de forma a poderem ter o apoio necessário, as crianças irão construir as suas lagartas, que terão tamanhos diferentes. ➤ Para a seleção da quantidade de tampas que serão atribuídos a cada par de crianças será realizado um sorteio. <p>3º Momento</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Após a construção das lagartas e de novo em grande grupo, cada par de crianças irá apresentar, ao resto do grupo as suas lagartas. 	<p>➤ Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fios de lã; • Rolhas de garrafa; • Olhinhos; • Papeis com a numeração; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Observação direta através da análise da participação e das respostas dadas pelas crianças; ➤ Registo de vídeo para análise da participação das crianças.

Planificação				
Instituição: Jardim de Infância dos Combatentes		Estagiária: Rita Alexandra Silva Santos Educadora: Cooperante: Lina Júlio		Dia da Semana: 2ª feira
Número de Crianças: 23		Supervisora: Maria João Cardona		Faixa etária: Dos 3 aos 6 anos
Atividade: “A casa da mosca fosca”				
Áreas de conteúdo	Objetivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Área de Expressão e Comunicação: <ul style="list-style-type: none"> ❖ Domínio da linguagem oral e da abordagem à escrita; ➤ Área do Conhecimento do Mundo 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Referenciar diferentes momentos da história; ➤ Identificar as personagens; 	<p>1º Momento</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Após reunir o grupo no tapete, a estagiária deve iniciar a atividade dizendo o título do livro “A casa da mosca fosca”, mostrando a capa, a lombada, a contracapa, identificando os autores (Eva Mejuto e Sérgio Moura) e contextualizando a temática abordada no livro. <p>2º Momento</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ A estagiária inicia a leitura do livro e vai questionando as crianças sobre os animais que vão aparecendo ao longo da história. (grelha em anexo). <p>3º Momento</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ No fim da leitura do livro a estagiária pergunta às crianças quais foram os animais que apareceram na história e o que foram fazer à casa da mosca fosca. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Materiais: <ul style="list-style-type: none"> • Livro “A casa da mosca fosca”; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Registo de vídeo para análise da participação das crianças; ➤ Registo das respostas dadas pelas crianças;

Planificação				
Instituição: Escola E/B Vale de Santarém		Estagiária: Rita Alexandra Silva Santos Professora Cooperante: Olga		Dia da Semana: 2ª feira
Número de Crianças: 15		Supervisora: Clara Brito		Escolaridade: 1º ano
Atividade: Construção de flocos de neve				
Conteúdos de aprendizagem	Objetivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Experimentação e criação. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mobilizar a linguagem elementar das artes visuais (cor, forma e linha); ➤ Utilizar técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas. 	<p>1º Momento</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ A aula, inicia com uma breve conversa conduzidas sobre a estação do ano em que nos encontramos, que terminará quando os alunos chegarem ao tema da neve. <p>2º Momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ De seguida, irei entregar uma folha branca a cada criança e explicar ao grupo que a partir da dobragem e da técnica do recorte é possível realizar flocos de neve. ➤ Após a explicação e pedindo a todo o grupo que me imitem, irei realizar as dobragens. <p>3º Momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Por fim, irei explicar que, para que obtenham flocos de neve únicos só têm que realizar os recortes livremente. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Materiais: <ul style="list-style-type: none"> • Folhas brancas; • Tesouras. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Observação direta do trabalho final.

Planificação				
Instituição: Escola E/B Vale de Santarém		Estagiária: Rita Alexandra Silva Santos Professora Cooperante: Olga		Dia da Semana: 4,5 e 6ª feira
Número de Crianças: 15		Supervisora: Clara Brito		Escolaridade: 1º ano
Atividade: Montagem do painel				
Conteúdos de aprendizagem	Objetivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Experimentação e criação. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mobilizar a linguagem elementar das artes visuais (cor, forma e linha); ➤ Utilizar técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas. 	<p>1º Momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Iniciar a aula explicando às crianças que iríamos começar a decorar o painel sobre o inverno. <p>2º Momento</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Enumerar as atividades que faltam realizar, para colocar no painel, tais como: o boneco de neve, a pintura das letras da palavra “inverno” e iniciação da decoração do painel. ➤ Deixar que cada criança, individualmente ou em grupo, escolha qual das atividades quer fazer. ➤ Em seguida levar as crianças que escolherem iniciar a decoração do painel para junto do mesmo e ajudá-las a colar, os materiais que já estavam preparados e aqueles que vão sendo terminados. ➤ À medida que as outras crianças vão acabando os trabalhos, que escolherem realizar, ser-lhe-á pedido que recortem, aos bocadinhos, o papel crépon castanho para que, posteriormente, esses pedacinhos de papel sejam colados no tronco e nos ramos da árvore. ➤ Enquanto as crianças realizam as atividades irão estar a tocar músicas relacionadas ao inverno. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Materiais: <ul style="list-style-type: none"> • Flocos de neve (previamente construídos); • Cola; • Papel crépon; • Papel cenário; • Árvores genológicas de cada criança (previamente realizadas); 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Observação direta do trabalho final

Planificação				
Instituição: Escola Básica São Domingues		Estagiária: Rita Alexandra Silva Santos Professora Cooperante: João		Dia da Semana: 3ª feira
Número de Crianças: 12		Supervisora: Teresa Cláudia		Escolaridade: 3º ano
Atividade: Propriedades da luz				
Conteúdos de aprendizagem	Objetivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
➤ Tecnologia	➤ Comparar o comportamento da luz no que se refere á forma de propagação em diferentes tipos de materiais (transparentes, translúcidos e opacos);	<p>1º Momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ No início da aula a turma é dividida, de forma aleatória, em dois grupos, o grupo 1 e o grupo 2. <p>2º Momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ O grupo 1 ficará com uma estagiária e realizará a experiência 1. O grupo 2 será acompanhado pela outra estagiária e realizará a experiência 2. <p>3º Momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Quando cada grupo terminar a experiência, que lhe calhou em primeiro lugar e para que todos possam realizar as duas experiências, é efetuada uma troca de posto, ou seja, o grupo 1 realiza a experiência 2 e o grupo 2 a experiência 1. <p>3º Momento</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Os resultados das experiências e as observações efetuadas serão registados em guiões fornecidos pela estagiária. 	<p>➤ Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Celofan e colorido; • Tecido; • Vidro; • Uma lanterna ; • Plástico transparente; • Plástico translúcido; • Cartolina de cor; • Cartolina branca 	<p>➤ Respostas dadas nos guiões das experiências;</p> <p>➤ Observação direta;</p>

Planificação				
Instituição: Escola Básica São Domingues		Estagiária: Rita Alexandra Silva Santos Professora Cooperante: João		Dia da Semana: 6ª feira
Número de Crianças:12		Supervisora: Teresa Cláudia		Escolaridade: 3º ano
Atividade: Sabores do polo norte				
Conteúdos de aprendizagem	Objetivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
➤ Natureza	➤ Distinguir as diferentes transformações dos líquidos.	<p>1º Momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ No início da aula é dito a todo o grupo o nome da experiência “Sabores do polo norte” e que o objetivo é a realização de gelados sem a utilização do congelador. <p>2º Momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Sob a supervisão das estagiárias os alunos, concretizarão a experiência e cada aluno fará o seu gelado. <p>3º Momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Os resultados e as observações efetuadas serão registados pelos alunos em guiões fornecidos pela estagiária. 	<p>➤ Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saco de gelo picado; • 2 copos grandes numerados; • Copos pequenos; • Copos de plástico; • Pausinhos de madeira; • 1 embalagem de sal; • Colher de pau; • 2 termómetros de congelador; • Cronometro; • Garrafa de sumo; • Pano. 	➤ Observação direta e das respostas dadas pelos alunos.

Apêndice B – Guião do grupo focal

GUIÃO DO GRUPO FOCAL AOS ESTUDANTES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CEB

Tema: A reflexão (partilhada) sobre a prática docente para uma educação inclusiva

Problema de investigação:

Como pode a reflexão na formação inicial promover a educação inclusiva?

População-alvo: Estudantes do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB que frequentaram a Escola Superior de Santarém do Instituto Politécnico de Santarém

Natureza da investigação: buscas prévias / exploração, grupo focal.

Objetivos do Grupo focal:

- Caracterizar o educador/professor reflexivo;
- Identificar as dificuldades sentidas, pelos estudantes de formação inicial em educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB, na promoção da prática reflexiva, no decorrer das suas práticas supervisionadas;
- Conhecer estratégias e metodologias promotoras de uma pedagogia diferenciada na educação inclusiva;
- Conhecer exemplos de práticas pedagógicas que, após terem sido implementadas, foram alteradas ou reestruturadas na sequência da atitude reflexiva do docente;
- Relacionar as práticas educativas inclusivas na Educação Pré-Escolar e no Ensino 1º CEB com o papel reflexivo do docente;
- Reconhecer praticas reflexivas promotoras de uma educação inclusiva;

Blocos Temáticos	Objetivos	Formulário de Questões	Observações
<p>Legitimação do Grupo Focal e motivação dos participantes</p>	<p>Criar um clima de confiança e colaboração;</p> <p>Informar os participantes sobre o tema da investigação, o objetivo do debate e os aspetos éticos relevantes;</p> <p>Valorizar a importância do contributo dos participantes para a conclusão do relatório investigativo;</p> <p>Garantir confidencialidade;</p>	<p>Apresentar a moderadora e a assistente de moderadora;</p> <p>Solicitar a colaboração dos participantes;</p> <p>Informar os participantes acerca do relatório de investigação (explicar o objetivo do trabalho);</p> <p>Salientar a importância que os participantes terão ao participar neste projeto;</p> <p>Pedir autorização para a gravação do debate online garantindo a destruição da gravação após a transcrição;</p> <p>Informar que a transcrição será devolvida no sentido de ajudar a evitar distorções ou erros na transcrição;</p> <p>Agradecer aos participantes pelo seu contributo e informá-los de que o seu</p>	<p>Grupo focal realizado online com perguntas abertas, permitindo a livre expressão dos participantes;</p> <p>A duração prevista do debate é de entre 40 e 120 minutos;</p> <p>Criar um clima propício à comunicação;</p> <p>Informar os participantes acerca da temática do trabalho:</p> <p>- O Papel do professor reflexivo na educação inclusiva.</p>

		<p>nome aparecerá, apenas, nos agradecimentos do relatório;</p> <p>Transmitir o compromisso de que as respostas dadas permanecerão confidenciais.</p> <p>Pedir que os participantes se identifiquem.</p>	
A importância da reflexão sobre a prática, na formação inicial e a longo da vida.	Identificar as dificuldades sentidas, pelos participantes na promoção de uma prática reflexiva, no decorrer das suas práticas supervisionadas;	<ul style="list-style-type: none"> • Em que consiste a prática reflexiva? • Que dificuldades sentiram durante as práticas supervisionadas a este nível? • Como foram superadas? 	
Caracterização do educador infância /professor do 1.º CEB reflexivo	Caracterizar o educador/professor reflexivo.	<ul style="list-style-type: none"> • Como é um educador de infância/professor do 1.º CEB reflexivo? 	
Desenvolvimentos das competências	Conhecer estratégias e metodologias promotoras de	<ul style="list-style-type: none"> • Como pode um educador de infância/professor do 	

reflexivas de um educador de infância/professor do 1.º CEB.	uma pedagogia diferenciada na educação inclusiva	1.º CEB desenvolver as suas competências reflexivas?	
Contribuição do professor reflexivo para a educação inclusiva.	<p>Conhecer estratégias e metodologias promotoras de uma pedagogia diferenciada na educação inclusiva;</p> <p>Conhecer exemplos de práticas pedagógicas que, após terem sido implementadas, foram alteradas ou reestruturadas na sequência da atitude reflexiva do docente;</p> <p>Relacionar as práticas educativas inclusivas na Educação Pré-Escolar e no Ensino 1º CEB com o papel reflexivo do docente;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • De que forma o professor reflexivo pode contribuir para a educação inclusiva? • Qual é, para o professor reflexivo, a importância da pedagogia diferenciada? • Que dificuldades encontraram na implementação de uma pedagogia diferenciada? • Que estratégias e metodologias utilizaram? • Exemplificar situações em que, no decorrer das práticas supervisionadas, tiveram de alterar ou reestruturar as práticas pedagógicas, pré- 	

		definidas, devido às dificuldades apresentadas por uma ou várias crianças;	
Como pode a reflexão promover a educação inclusiva.	Reconhecer praticas reflexivas promotoras de uma educação inclusiva;	<ul style="list-style-type: none"> Sobre “Como pode a reflexão promover a educação inclusiva”, querem acrescentar algum aspeto? 	
Validação do debate	Recolher elementos de caracter complementar	Pedir aos participantes que avaliem a importância dos aspetos debatidos e, se necessário, acrescentem as informações que considerem importantes e que não tenham sido referidos durante o debate;	Verificar os seguintes aspetos: - A opinião dos participantes sobre o debate; -Se os participantes se sentiram à vontade no decorrer do debate; - Se a moderadora foi empática; se vocabulário utilizado foi o adequado; - Repetir os objetivos do trabalho e questionar se as perguntas estão de acordo com os objetivos; - Se sugerem alterações ou o acrescento de questões;

Análise de conteúdo grupo focal		
Conclusão: Análise de conteúdo das respostas do/a participante sobre o tema “.....”		
Tema	Categoria	Indicadores

Apêndice C – Pedidos de autorização e outros formalismos

Exemplo de texto aquando do primeiro contacto para a realização dos Grupos Focais

Caro/a colega,

O meu nome é Rita Santos e sou aluna do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB da escola superior de educação do instituto politécnico de santarém.

Encontro-me, presentemente, a desenvolver o meu relatório de estágio para obtenção do grau de mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º CEB, subordinada ao tema “A reflexão partilhada sobre a prática docente para uma educação inclusiva no Ensino Pré-Escolar e do 1.º ciclo do Ensino Básico”, sob a orientação da Professora Doutora Isabel Piscalho.

Este estudo tem por base a seguinte questão orientadora: Como pode a reflexão na formação inicial promover a educação inclusiva?

Para levar a cabo este projeto, prevê-se a utilização da técnica de recolha de dados Grupo Focal a estudantes em formação inicial do mestrado em educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB. O grupo será constituído por 6 pessoas e tem como principal objetivo recolher informação qualitativa relevante sobre: as dificuldades sentidas, pelos estudantes de formação inicial em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB, na promoção da educação inclusiva, no decorrer das suas práticas supervisionadas; as estratégias e metodologias promotoras de uma pedagogia diferenciada na educação inclusiva; exemplos de práticas inclusivas que, após terem sido implementadas, foram alteradas ou reestruturadas na sequência da atitude reflexiva do docente e o relacionamento das práticas educativas inclusivas na educação Pré-Escolar e no Ensino do 1º CEB com o papel reflexivo do professor;

Desde já agradecendo a sua colaboração e garantido que as sua respostas permanecerão confidenciais, gostaria de saber se estaria disponível para uma entrevista.

Com os melhores cumprimentos,

A discente _____

(Assinatura)

Exemplo de texto aquando da evolução da transcrição dos Grupos Focais

Caro/a colega,

Como combinado, envio-vos, em anexo, a transcrição da entrevista realizada com a técnica de recolha de dados *Grupo focal*, para a vossa validação dos dados transcritos.

O facto de vos enviar a transcrição dos dados deste estudo constitui um ponto muito importante nesta investigação qualitativa e está relacionado com aquilo que alguns autores denominam de *re-interview*, ou ainda de *member checking* ou *respondent validation*, que consiste em dar a oportunidade aos/às entrevistados/as de ter acesso às suas respostas para que possam efetuar comentários e ou alterações sobre as mesmas.

Caso pretendam alterar e/ou acrescentar algum aspeto, peço-vos, por favor, que me (re)enviem o documento, com as alterações assinaladas a cor.

Para facilitar essa tarefa, relembro que a principal questão de investigação do meu projeto de mestrado em Educação Pré-escolar e ensino do 1.º CEB é: “Como pode a reflexão na formação inicial promover a educação inclusiva?”

Agradecendo, mais uma vez a Vossa disponibilidade e importante colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

A Discente - Investigadora _____

(Assinatura)

Exemplo de texto de agradecimento aos/às participantes dos Grupos Focais**AGRADECIMENTO**

Na sequência da sua participação no *Focus Group* - no âmbito do meu relatório de estágio para obtenção do grau de mestre em ensino Pré-escolar e ensino do 1.º CEB subordinada ao tema “A reflexão partilhada sobre a prática docente para uma educação inclusiva no Ensino Pré-Escolar e do 1.º ciclo do Ensino Básico” sob a orientação da Professora Doutora Isabel Piscalho - venho por este meio agradecer a disponibilidade e contributo prestados, uma vez que a entrevista (na modalidade de Grupo Focal) constituiu numa extraordinária partilha de experiências e saberes, cumprindo-se assim as finalidades previstas.

Agradeço profundamente a Sua colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

A Investigadora _____

(Assinatura)

Apêndice D - Quadros de análise de conteúdos do grupo focal

Análise de conteúdo grupo focal		
Conclusão: Análise de conteúdo das respostas da participante 1 sobre o tema “A reflexão na formação inicial: contributos para a promoção da inclusão na educação pré-escolar e no ensino do 1.º ciclo do ensino básico”		
Tema	Categoria	Indicadores
A importância da reflexão sobre a prática na formação inicial e ao longo da vida	<ul style="list-style-type: none"> A Importância da reflexão sobre a prática 	“A reflexão constitui uma parte essencial à prática do docente. É através da reflexão que conseguimos melhorar as atividades, adaptar a nossa postura em relação às crianças e perceber onde podemos melhorar e o que devemos fazer diferente”
	<ul style="list-style-type: none"> Dificuldades sentidas durante as PES 	“Refletir sozinha é sempre mais complicado do que quando podemos contar com a opinião do nosso par pedagógico e do docente cooperante, pois às vezes, sem uma segunda opinião, podemos não conseguir identificar todos os erros”; “Eu acho que o mais difícil é arranjar soluções para tornar as atividades mais atrativas e motivadoras, quando, por algum motivo, a atividade que implementamos não teve o resultado esperado”; “No estágio, refletir sobre a nossa prática, acaba por ser muito ingrato porque há pouco tempo para refletir e corrigir os erros”
	<ul style="list-style-type: none"> Superação dessas dificuldades 	“Tendo em conta a minha experiência nas PES, considero que os docentes cooperantes desempenham um papel fundamental na superação das nossas dificuldades, pois, tendo por base os seus anos de experiência, conseguem, frequentemente, orientar-nos, aconselhar-nos e direcionar a nossa reflexão de forma a conseguirmos identificar os nossos erros e alterar as nossas práticas de acordo com as necessidades específicas do grupo ou da criança em questão” “ Outra forma de superar as nossas dificuldades prende-se com o facto de apostar em recursos didáticos o mais diferenciados possível, pois, frequentemente, recursos diferentes vão resultar de forma diferente em cada criança, por isso é importante experimentar até descobrirmos qual a estratégia que melhor resulta.”
Caracterização do educador de infância/ professor do 1º CEB reflexivo	<ul style="list-style-type: none"> Caracterizar o docente Reflexivo 	“O docente reflexivo deve tentar estar sempre atualizado e procurar ser um bocadinho melhor todos os dias”
Desenvolvimento das competências reflexivas do docente	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver as competências reflexivas de 	“Para desenvolver as suas competências reflexivas o docente deve ter em consideração a diversidade dos grupos e a individualidade de cada criança e ter consciência que o que funciona com um determinado grupo ou com uma certa criança pode não funcionar com outro grupo ou com outra criança. O docente

	um docente	deve procurar manter-se informado e atualizado, apostar na partilha de informações e conhecimentos com os seus pares e investir na leitura de livros que o ajudem a ampliar os seus conhecimentos e a esclarecer as suas dúvidas”
Contribuição do docente reflexivo para a educação inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> Contributo do docente reflexivo para a educação inclusiva 	“A atitude reflexiva do docente constitui, desde logo, uma mais-valia para promover uma educação inclusiva, pois, refletir sobre o seu trabalho permite-lhe melhorar o seu desempenho e implementar estratégias diferenciadas que serão uma mais-valia, para o grupo com quem trabalha. Ao refletir sobre as suas práticas o docente vai conseguir encontrar soluções que se revelem mais benéficas para o grupo em questão e que facilitem o sucesso escolar de todos, independentemente das dificuldades, da diversidade do grupo e da individualidade de cada criança.”
	<ul style="list-style-type: none"> A importância da pedagogia diferenciada 	“A pedagogia diferenciada contribui para uma educação mais inclusiva. É importante que as escolas não se restrinjam a utilização de uma única pedagogia e optem por utilizar, em simultâneo e interligar as várias pedagogias estudadas e adaptá-las às necessidades específicas daquele grupo. Utilizar uma única pedagogia, por melhor que ela seja, não é, na minha opinião, benéfico para a educação inclusiva”
	<ul style="list-style-type: none"> Dificuldades na implementação de uma pedagogia diferenciada 	“A falta de recursos didáticos disponíveis nas escolas dificulta bastante a implementação de pedagogias diferenciadas, pois, exige do docente um trabalho extra para a criação desses materiais. Para os estagiários, essa tarefa torna-se, na minha opinião, ainda mais complexa, devido ao facto de o tempo disponível para a preparação das atividades ser sempre bastante reduzido”; “Pôr em prática uma pedagogia diferenciada é muito trabalhoso e convencer os docentes mais antigos muito difícil”; “Outra grande dificuldade na implementação de pedagogias diferenciadas prende-se com o facto de muitas vezes ser difícil convencer os docentes cooperantes a embarcarem nessa aventura”
	<ul style="list-style-type: none"> Estratégias e metodologias 	“No decorrer das minhas PES optamos por, através de recursos manipuláveis, muitas vezes desenvolvidos por nós mesmas, e de recursos digitais, investir em atividades mais didáticas, que trabalhassem o corpo e o cérebro.”; “Hoje em dia existem inúmeras aplicações informáticas que, quando bem utilizadas, constituem uma mais valia para o desenvolvimento das crianças.”; “ É importante darmos voz às crianças e conhecermos os seus interesses e objetivos, pois, dessa forma, torna-se mãos fácil reconhecer-mos quais as pedagogias mais apropriadas para cada criança,”

	<ul style="list-style-type: none"> Exemplos de práticas pedagógicas alteradas ou reestruturadas no decorrer das PES 	<p>“Lembro-me que, num dos estágios que fiz, tínhamos uma menina que, apesar de não ter nenhuma NE diagnosticada, sofria com uma falha estrutural familiar e apresentava muitas dificuldades de comportamento, de concentração e de aprendizagem. Era frequente, a professora cooperante, deixá-la sem intervalos, para concluir os trabalhos que não conseguia terminar ao mesmo tempo que os outros e, mesmo assim, na maioria das vezes acabava por fingir que fazia e não terminar as atividades. Nós, estagiárias, não víamos grande benefício nessa estratégia, pois, a menina acabava por não gastar as energias e pior o seu comportamento. Por outro lado, era vítima das outras crianças. Sempre que surgia a oportunidade de ficamos responsáveis pela turma, nos optávamos por não deixar a menina na sala durante os intervalos, pois considerávamos que, muitas vezes, muitas vezes não é necessário alterar uma atividade, mas imprescindível, mudar a forma como tratamos determinada criança.”; “Uma vez planeei uma atividade e quando mandei a planificação para a aprovação da professora cooperante, que aprovou sem corrigir grande coisa. No dia da implementação constatei que os resultados não foram os esperados e que os objetivos não tinham sido alcançados, por isso, em conjunto com a professora cooperante efetuamos algumas alterações e conseguimos que no dia seguinte os resultados obtidos fossem bem mais satisfatórios.”</p>
<p>Como pode a reflexão promover a educação inclusiva. Acrescentar alguns aspetos</p>	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer práticas reflexivas importantes na promoção da educação inclusiva 	<p>“Acho que o contacto regular do docente com família dos seus alunos é essencial para a inclusão e para a reflexão do docente, pois quanto mais pormenores o docente souber das crianças, mais fácil é para ele implementar estratégia, pedagogias e metodologias que promovam o seu sucesso escolar de todas as crianças.”</p>

Análise de conteúdo grupo focal		
Conclusão: Análise de conteúdo das respostas da participante 2 sobre o tema “A reflexão na formação inicial: contributos para a promoção da inclusão na educação pré-escolar e no ensino do 1.º ciclo do ensino básico”		
Tema	Categoria	Indicadores
A importância da reflexão sobre a prática na formação inicial e ao longo da vida	<ul style="list-style-type: none"> • A Importância da reflexão sobre a prática 	“É uma forma de melhorar o nosso desempenho, pois, ao refletimos sobre o que fizemos e aquilo que vamos fazer, conseguimos identificar e melhorar os aspetos menos positivos e evitar a repetição de erros cometidos, anteriormente”
	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades sentidas durante as PES 	“Se fizermos o estágio sozinhas ou a docente cooperante não for muito participativa a reflexão sobre a prática torna-se mais complicada, pois acho que se a reflexão partir só da minha visão e não tiver por base, também, a opinião de terceiros pode não ser tão rica e assertiva.”
	<ul style="list-style-type: none"> • Superação dessas dificuldades 	“Considero que o docente cooperante desempenha um papel muito importante na superação das nossas dificuldades no decorrer das PES, pois, mesmo que sejamos capazes de identificar sozinhas os problemas e os erros que cometemos, o apoio do docente cooperante torna-se, sem dúvida imprescindível, para encontrar uma solução adequada. A experiência do docente cooperante e o seu conhecimento da turma ou grupo é, sem dúvida, uma mais-valia e os seus conselhos e críticas construtivas podem contribuir muito para o sucesso das atividades que pretendemos implementar e para a correção dos erros que cometemos”
Caracterização do educador de infância/ professor do 1º CEB reflexivo	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o docente Reflexivo 	“O docente reflexivo deve estar, sempre, recetivo a ouvir as opiniões dos seus pares, disposto a aprender e a melhorar as suas práticas educativas e disponível para diversificar os seus registos, implementar pedagogias diferenciadas, procurar aprender mais e ter um olhar crítico sobre si próprio sobre tudo o que o rodeia”
Desenvolvimento das competências reflexivas de um educador/ professor	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver as competências reflexivas de um docente 	“Eu acho que o docente reflexivo deve adotar sempre uma atitude critico-reflexiva, questionando as suas práticas, mesmo quando considera que fez tudo bem, pois, quase sempre, é possível melhorar e tendo em conta a individualidade de cada criança, dificilmente existiram dois resultados iguais”

Contribuição do docente reflexivo para a educação inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> • Contributo do docente reflexivo para a educação inclusiva 	<p>“Sempre que um docente adota uma atitude reflexiva já esta a contribuir para a promoção de uma educação inclusiva, pois refletir sobre a prática permite adaptar as estratégias e metodologias às necessidades individuais de cada elemento do grupo. Um professor reflexivo não impõe as suas estratégias e metodologias, adapta-as ao grupo com quem trabalha.”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • A importância da pedagogia diferenciada 	<p>“A pedagogia diferenciada funciona como base para a implementação de um trabalho mais específico tendo em conta as características de determinado grupo ou criança. O docente pode e deve optar por experimentar diferentes pedagogias e escolher a que melhor se adapta a cada grupo ou indivíduo. As crianças não são todas iguais, por isso mesmo, também não aprendem da mesma forma e ao mesmo ritmo.”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades na implementação de uma pedagogia diferenciada 	<p>“A nossa falta de experiência, alguma escassez de conhecimento no que diz respeito às diferentes pedagogias e o facto de, na prática, a grande maioria dos docentes ainda estarem muito enraizados no ensino tradicional, torna, durante os estágios, a tentativa de implementarmos uma pedagogia diferenciada bastante difícil, complexa e até mesmo frustrante.”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias e metodologias 	<p>“No decorrer das minhas PES, eu e o meu par pedagógico, tentamos apostar em estratégias, recursos e metodologias diferenciadas, nomeadamente, os trabalhos em pares ou pequenos grupos, a utilização de guiões, o microbit e outros recursos tecnológicos, que se revelaram uma mais-valia para os grupos com quem trabalhamos”; “Procuramos respeitar os ritmos de trabalho de todas as crianças com quem trabalhamos e utilizar materiais que fossem de encontro às necessidades de cada uma”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Exemplos de práticas pedagógicas alteradas ou reestruturadas no decorrer das PES 	<p>“No jardim de infância tínhamos uma criança que, embora não tivesse nenhuma NE diagnosticada, desconfiávamos que sofresse de algum tipo de autismo, pois, estava muito atrasada em termos de desenvolvimento e apresentava comportamentos característicos desta pedagogia, sempre que tínhamos que implementar alguma atividade procurávamos integrá-la respeitando sempre as suas limitações, elogiando as suas pequenas vitórias e desvalorizando os seus erros.”; “Em certas ocasiões, senti necessidade de alterar os guiões, pois, revelaram-se demasiado exigentes para o grupo. Senti que, às vezes estava a ser muito exigente. Constatei que as crianças demoravam mais tempo do que o previsto e que sentiam muitas dificuldades a fazer os guiões, por isso, senti necessidade de os reestruturar e adaptar às suas necessidades.”</p>

Como pode a reflexão promover a educação inclusiva. Acrescentar alguns aspetos	<ul style="list-style-type: none">• Reconhecer práticas reflexivas importantes na promoção da educação inclusiva	“Uma das coisas que eu acho muito importante na educação inclusiva e para a reflexão do docente é o trabalho com a família. Para o docente consegui conhecer melhor as especificidades das crianças com quem trabalha é fundamental que docentes e responsáveis parentais se mantenham em constante contacto e troquem informações, pois, teoricamente, ninguém conhece melhor as suas crianças do que os seus pais.”
---	--	---

Análise de conteúdo grupo focal		
Conclusão: Análise de conteúdo das respostas da participante 3 sobre o tema “A reflexão na formação inicial: contributos para a promoção da inclusão na educação pré-escolar e no ensino do 1.º ciclo do ensino básico”		
Tema	Categoria	Indicadores
A importância da reflexão sobre a prática na formação inicial e ao longo da vida	<ul style="list-style-type: none"> A Importância da reflexão sobre a prática 	<p>“A reflexão sobre a prática é muito importante para tentarmos arranjar estratégias que melhor se adaptem ao grupo ou á criança, em questão. Aquando da reflexão, é importante ter em conta, a opinião de outras pessoas que, por estarem do lado de fora, podem ver a situação de forma diferente e mais assertiva que nós”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> Dificuldades sentidas durante as PES 	<p>“Quando alguma coisa não corre como o planeado ficamos, frequentemente, frustradas connosco próprias e, por vezes, até com as crianças. Esse sentimento de frustração e as expectativas goradas podem constituir um entrave muito grande á reflexão sobre a nossa prática e ao reconhecimento do erro”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> Superação dessas dificuldades 	<p>”</p> <p>“O apoio do par pedagógico e do docente cooperante é essencial para a superação das dificuldades reflexivas que surgem no decorrer da nossa prática.” e “Quando a relação não existe ou é deficiente e tendo em conta a nossa falta de experiência, acaba por se tornar mais difícil identificar os erros e, através da reflexão modificar as práticas”</p>
Caracterização do educador de infância/ professor do 1º CEB reflexivo	<ul style="list-style-type: none"> Caracterizar o docente Reflexivo 	<p>“O docente reflexivo deve apostar na formação e na aprendizagem continua para que possa evoluir e acompanhar as constantes mudanças no sistema educativo, deve saber ouvir e aceitar todas as críticas construtivas e conseguir, em benefício das suas crianças, conciliar as novidades com aquilo que já existe” e “O professor reflexivo deve estar sempre disposto a partilhar os seus conhecimentos com os seus pares de forma a enriquecer a sua aprendizagem e dos outros”</p>
Desenvolvimento das competências reflexivas de um educador/ professor	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver as competências reflexivas de um docente 	<p>“Para que o docente possa desenvolver as suas competências reflexivas é importante apostar na formação continua, na atualização dos conhecimentos e na partilha de experiências com os seus pares”</p>

Contribuição do docente reflexivo para a educação inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> Contributo do docente reflexivo para a educação inclusiva 	<p>“A atitude reflexiva do docente é essência na implementação de uma educação inclusiva, pois ajuda o docente a adaptar as suas estratégias e metodologias á realidade das suas crianças respeitando a individualidade de cada um e a diversidade do grupo”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> A importância da pedagogia diferenciada 	<p>“Acho que é importante conhecermos todas as pedagogias e não descartar nenhuma, porque todas elas possuem características que podem ser benéficas na aprendizagem de certa situação, para determinado grupo ou uma criança específica. Na minha opinião não existem pedagogias perfeitas, mas, a junção de várias pode revelar-se perfeita para determinado grupo ou para uma criança específica.” “O professor reflexivo deve ter em conta as diferentes pedagogias na sua prática pedagógica”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> Dificuldades na implementação de uma pedagogia diferenciada 	<p>“É difícil conseguirmos implementar pedagogias diferenciadas num sistema educativo que, embora teoricamente inclusivo, encontra-se mentalizado e formatado para um certo tipo de ensino e uma forma padronizada de ensinar. Nos estágios deparamo-nos com situações em que a tentativa da utilização de pedagogias diferenciadas não é bem aceite pelos docentes cooperantes”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> Estratégias e metodologias 	<p>“Eu acho que, durante as PES, todas nos procuramos levar para os estágios, metodologias, recursos e estratégias diferenciadas, no entanto, devido a inúmeros fatores, nem sempre é possível aplicá-las”; “O microbit, os trabalhos de grupo e os teatros foram algumas das coisas que implementei durante os meus estágios e que, na minha opinião, foram muito bem-sucedidos.”;</p>
	<ul style="list-style-type: none"> Exemplos de práticas pedagógicas alteradas ou reestruturadas no decorrer das PES 	<p>“Lembro-me que, no estágio do segundo ano havia uma criança que sofria de epilepsia e que, por não dormir bem á noite chegava sempre atrasada às aulas e manifestava muita falta de concentração durante as aulas. Por isso, sempre que era possível eu optava por me sentar ao lado dela para lhe dar algum apoio individualizado e a incentivar a estar atenta e concentrada ou então incentiva os colegas que já tinham terminado a ajudá-la com as suas tarefas.”</p>
Como pode a reflexão promover a educação inclusiva.	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer práticas reflexivas importantes na promoção da 	

Acrescentar alguns aspetos	educação inclusiva	
---------------------------------------	-----------------------	--

Análise de conteúdo grupo focal		
Conclusão: Análise de conteúdo das respostas da participante 4 sobre o tema “A reflexão na formação inicial: contributos para a promoção da inclusão na educação pré-escolar e no ensino do 1.º ciclo do ensino básico”		
Tema	Categoria	Indicadores
A importância da reflexão sobre a prática na formação inicial e ao longo da vida	<ul style="list-style-type: none"> A Importância da reflexão sobre a prática 	“A reflexão é importante pois ajuda-nos a identificar aquilo que podemos melhorar”
	<ul style="list-style-type: none"> Dificuldades sentidas durante as PES 	“O facto de, durante as PES, termos que estar atentas a várias coisas ao mesmo tempo acaba por nos distrair e faz com que, algumas vezes, nos escapem pormenores importantes”
	<ul style="list-style-type: none"> Superação dessas dificuldades 	“O apoio do professor cooperante é imprescindível para a identificação dos nossos erros, a superação das dificuldades e a orientação das nossas reflexões.” “A crítica construtiva proveniente de docentes muito experientes é muito importante para nos incentivar a refletir e tentar fazer de forma diferente”, “Utilizar materiais didáticos diferenciados e apostar em leituras alusivas ao tema pode também pode contribuir para a superação das nossas dificuldades”
Caracterização do educador de infância/ professor do 1º CEB reflexivo	<ul style="list-style-type: none"> Caracterizar o docente Reflexivo 	“O professor reflexivo é aquele que procura evoluir refletindo sobre o seu trabalho e procurando estratégias que lhe permita melhorar, alterar e inovar as suas práticas pedagógicas, crescer enquanto profissional, ir de encontro á individualidade de cada criança e fomentar o sucesso escolar de todo o grupo ou turma.
Desenvolvimento das competências reflexivas de um educador/ professor	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver as competências reflexivas de um docente 	“Na minha opinião a base para desenvolver as competências reflexivas de um docente assenta em ele questionar tudo aquilo que faz e procurar estratégias e metodologias diferenciadas para ir de encontro á necessidades específicas de cada criança.” “O docente reflexivo deve ter sempre em conta que o que é obvio para si pode não ser para tão obvio para os outros”
Contribuição do docente reflexivo para a educação inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> Contributo do docente reflexivo para a educação inclusiva 	“Ao refletirmos sobre as nossas práticas estamos a olhar para a especificidade de cada criança, que é requisito fundamental para implementar uma educação inclusiva.”

	<ul style="list-style-type: none"> • A importância da pedagogia diferenciada 	<p>“A pedagogia diferenciada é essencial para que o docente reflexivo possa adaptar a sua prática educativa, tendo em conta as características do grupo e a individualidade de cada criança. Dota os docentes de ferramentas que lhe permitem adaptar a sua forma de ensinar às necessidades de cada criança,”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades na implementação de uma pedagogia diferenciada 	<p>“A dificuldade de aplicarmos na prática os conhecimentos teóricos adquiridos durante o período formativo, é, na minha opinião, o grande entrave à implementação de pedagogias diferenciadas.” “Quando chegamos ao estágio levamos uma bagagem teórica e muita vontade de experimentar diversos recursos e implementar inúmeras técnicas e pedagogias, mas, quando lá chegamos deparamo-nos com inúmeras barreiras e entraves, pois, nem sempre os professores cooperantes estão disponíveis para aceitar as nossas sugestões.”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias e metodologias 	<p>“O trabalho de grupo ou em pares constitui, na minha opinião, uma estratégia importante para o desenvolvimento das crianças, pois, estimula a partilha de ideias e opiniões e facilita o seu desenvolvimento social e pessoal.”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Exemplos de práticas pedagógicas alteradas ou reestruturadas no decorrer das PES 	<p>“Lembro-me de uma situação no JI em que, devido às dificuldades apresentadas por uma das crianças, tivemos de alterar e reestruturar uma parte da atividade. Estávamos a fazer uma atividade de relaxamento em que as crianças tinham que, ao som de uma determinada música, representar, através de mímica, as palavras que nos dizíamos. Quando colocamos a música uma das crianças não se sentiu confortável e nós acabamos por colocar outra música.”; “Noutra situação fomos obrigadas a alterar a atividade para um menino que sofria de autismo e ficava muito stressado sempre que tinha de fazer recortes de formas circulares. Perante isso, optamos por, para ele, alterar a atividade e permitir que em vez de recortar círculos ele pudesse fazer a atividade, mas recortando apenas formas retas,”</p>
<p>Como pode a reflexão promover a educação inclusiva. Acrescentar alguns aspetos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer práticas reflexivas importantes na promoção da educação inclusiva 	

Análise de conteúdo grupo focal		
Conclusão: Análise de conteúdo das respostas da participante 5 sobre o tema “A reflexão na formação inicial: contributos para a promoção da inclusão na educação pré-escolar e no ensino do 1.º ciclo do ensino básico”		
Tema	Categoria	Indicadores
A importância da reflexão sobre a prática na formação inicial e ao longo da vida	• A Importância da reflexão sobre a prática	“reflexão sobre a prática tem uma grande importância tanto na formação inicial, como depois ao longo da nossa vida. (...) porque com a reflexão podemos alterar algumas das nossas ideias, adaptar atividades, adaptar a nossa maneira de ensinar ou de nos fazermos entender e adequar a nossa prestação ao contexto que temos”
	• Dificuldades sentidas durante as PES	“sentir que por vezes nos vêm como intrusos”
	• Superação dessas dificuldades	“mostrando que estou no estágio para aprender tudo aquilo que me tiverem para ensinar”
Caracterização do educador de infância/ professor do 1º CEB reflexivo. Diferença nesta transição do contexto	• Caracterizar o docente Reflexivo	“Um docente reflexivo é um profissional disposto a ouvir, a aprender todos os dias e abrir mão de algumas das suas ideias em benefício do seu grupo.”
Desenvolvimento das competências reflexivas de um educador/ professor	• Desenvolver as competências reflexivas de um docente	“Para mim, um docente pode desenvolver as suas capacidades e competências reflexivas pensando que a mudança e a aprendizagem são o futuro da educação e que refletir é estar a evoluir em direção a uma educação melhor e um futuro melhor”
Contribuição do docente reflexivo para a educação inclusiva	• Contributo do docente reflexivo para a educação inclusiva	“reflete sobre o seu trabalho e sobre as necessidades das crianças”
	• A importância da pedagogia diferenciada	“Não há uma pedagogia perfeita que vá ao encontro de todas as necessidades do grupo e da especificidade de cada criança, por isso, é importante que, no decorrer da sua prática pedagógica, os docentes inutilizem diferentes pedagogias”
	• Dificuldades na implementação de uma pedagogia diferenciada	“facto de o ensino não ser muito reflexivo e não pensar tanto na necessidade de todas as crianças, quer a nível de materiais por exemplo, quer a nível de apoios”
	• Estratégias e metodologias	“usamos as crianças e as suas opiniões”
	• Exemplos de práticas pedagógicas	

	alteradas ou reestruturadas no decorrer das PES	
Como pode a reflexão promover a educação inclusiva. Acrescentar alguns aspetos	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer práticas reflexivas importantes na promoção da educação inclusiva 	“não há educação inclusiva sem uma reflexão e não há uma reflexão sem uma educação inclusiva”

Análise de conteúdo grupo focal		
Conclusão: Análise de conteúdo das respostas da participante 6 sobre o tema “A reflexão na formação inicial: contributos para a promoção da inclusão na educação pré-escolar e no ensino do 1.º ciclo do ensino básico”		
Tema	Categoria	Indicadores
A importância da reflexão sobre a prática na formação inicial e ao longo da vida	<ul style="list-style-type: none"> A Importância da reflexão sobre a prática 	“A prática reflexiva é um ciclo contínuo de aprendizagem e de autodesenvolvimento. A reflexão constrói novos conhecimentos e objetivos. Neste sentido, um olhar crítico e reflexivo para a realidade educacional torna-se essencial para desvelarmos situações e caminhos que possam ser contornados com maior segurança, efetividade e sem constrangimentos, objetivando um crescimento pessoal e profissional”
	<ul style="list-style-type: none"> Dificuldades sentidas durante as PES 	“Durante os estágios senti dificuldades nos primeiros dias de intervenção na adequação das atividades/aulas às especificidades do grupo, pois não conhecia as crianças.”
	<ul style="list-style-type: none"> Superação dessas dificuldades 	“Para superar as dificuldades refugiei-me no professor cooperante pedindo opiniões, sugestões e orientações para a idealização e concretização de atividades/ aulas.”
Caracterização do educador de infância/ professor do 1º CEB reflexivo. Diferença nesta transição do contexto	<ul style="list-style-type: none"> Caracterizar o docente Reflexivo 	“Um educador/professor reflexivo é um profissional que constrói os seus conhecimentos a partir de investigações sobre a sua prática, as suas metodologias e a sua relação com os alunos, atuando de forma inteligente e flexível. O conceito de professor reflexivo abarca as características de um profissional cuja formação está fundamentada numa <i>epistemologia da prática</i> .”
Desenvolvimento das competências reflexivas de um educador/ professor	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver as competências reflexivas de um docente 	“Todos os docentes devem ser produtores de conhecimento, por isso, a sua prática deve ser pensada, discutida, problematizada, analisada.”
Contribuição do docente reflexivo para a educação inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> Contributo do docente reflexivo para a educação inclusiva 	“O professor deve respeitar a individualidade dos alunos; fazer atividades em grupo; promover campanhas em prol da diversidade na escola; fazer avaliações individuais e recorrer às novas tecnologias para dinamizar as aulas”
	<ul style="list-style-type: none"> A importância da pedagogia diferenciada 	“A pedagogia diferenciada é importante pois através dela conseguimos adaptar-nos as diferentes crianças, e assim escolher as melhores estratégias e metodologias para trabalhar com o grupo.”
	<ul style="list-style-type: none"> Dificuldades na implementação de uma pedagogia diferenciada 	“Uma grande dificuldade na implementação de uma pedagógica diferenciada é a aceitação por parte do professor cooperantes, pois nem todos tem abertura para utilizar outras pedagogias a não ser as que já

		conhecem.”
	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias e metodologias 	“Algumas estratégias que utilizei foi a de conversa com o grupo de forma a saber o que cada criança necessitava e tentar sempre adaptar-me as crianças.”
	<ul style="list-style-type: none"> • Exemplos de práticas pedagógicas alteradas ou reestruturadas no decorrer das PES 	“Uma alteração de que me lembro prende-se com a utilização do método 28 palavras com uma criança que, apesar de se encontrar no 3.ºano ainda não sabia escrever nem ler. Embora e o estágio só tivesse tido a duração de 5 semanas a verdade é que consegui observar uma evolução nesta criança com a utilização deste método.”
Como pode a reflexão promover a educação inclusiva. Acrescentar alguns aspetos	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer práticas reflexivas importantes na promoção da educação inclusiva 	“A inclusão é a chave do sucesso para a formação de alunos e cidadãos.”