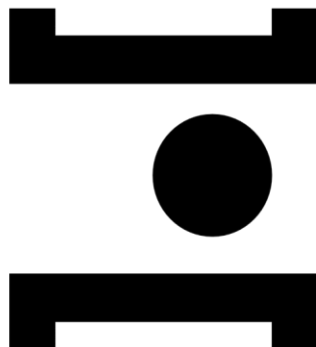


INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM

Escola Superior de Educação de Santarém



**POLITÉCNICO
DE SANTARÉM**

**A reflexão na formação inicial como processo de (re)configuração de
perspetivas sobre a educação inclusiva**

Relatório de Estágio

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

Ângela Maria Santos Lopes Silva

Orientação:

Professora Doutora Isabel Alexandra Damasceno Teigas e Piscalho

Outubro, 2024

*“Tudo tem o seu tempo determinado,
e há tempo para todo o propósito debaixo do céu.”*

Eclesiastes 3:1

Agradecimentos

A finalização deste Mestrado, em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como a minha evolução ao longo do mesmo, só foi possível devido ao contributo de inúmeras pessoas.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, em quem confio, preencheu-me com o dom desta linda vocação e a capacitação, para todo este processo. Que ouviu as minhas orações mais sinceras.

A todos os meus familiares, pelas palavras de incentivo e de motivação, assim como, todo o carinho que me deram ao longo destes anos, tanto na Licenciatura quanto no período de Mestrado.

Obrigada a todos, em especial à minha mãe e ao meu pai, por sempre acreditarem em mim e por incentivarem a seguir o meu sonho, para que se tornasse realidade. Olharam para mim sempre com olhos de encorajamento e com palavras tão sábias de persistência. Às minhas irmãs Ana Paula e Lara Alexandra, por abraçarem e entenderem os meus momentos mais difíceis e nunca permitiram que eu parasse. Ao meu irmão Aristides que sempre se disponibilizou para as viagens que sempre soavam a despedida.

Em segundo lugar e com muita consideração, à minha orientadora Professora Doutora Isabel Alexandra Damasceno Teigas e Piscalho por todo o excelente trabalho de orientação e de apoio, ao longo deste percurso. Por todo o tempo disponibilizado e por todo o auxílio, mesmo em momentos complicados. Foi sem dúvida uma das pessoas que, ao longo do meu percurso, mais contribuiu para a minha evolução ao nível profissional e pessoal, da qual admiro o dom e a sua contribuição para o mundo da educação de forma tão criteriosa.

Aproveito também para agradecer a todos os docentes e não docentes que tive o prazer de conhecer e com quem aprendi muito ao longo destes anos.

A todas as educadoras e professores cooperantes com quem tive o privilégio de observar, trabalhar e de aprender, ao longo dos inúmeros estágios que realizei e que foram de enorme importância para a minha formação e experiência. Assim como todas as colegas de estágios que tive a oportunidade de aprender e crescer.

Por último e não menos importante, agradeço à cidade de Santarém. Uma cidade que me acolheu nestes últimos cinco anos, que posso afirmar que me viu crescer. A cidade com quem partilhei conquistas, alegrias, novas amizades e eternas memórias que guardo para sempre no coração. Santarém passa a ser sinónimo de casa, como a residência Andaluz onde vivi e partilhei com pessoas incríveis momentos únicos, desde

alegrias a lágrimas, pessoas que guardo com muito carinho. A todos os meus amigos, que me motivaram e que sempre estiveram presentes e disponíveis para me ajudar.

A todos vós, um grande obrigada.

Resumo

O presente relatório sintetiza a experiência no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. A primeira parte aborda a caracterização e reflexão sobre práticas e aprendizagens adquiridas em diversos contextos de prática profissional: creche, jardim de infância e 1.º CEB. A segunda parte foca-se no desenvolvimento de um exercício investigativo emergente e ancorado na prática pedagógica, centrando-se na reflexão sobre a formação inicial como um processo de (re)configuração de perspetivas sobre a educação inclusiva. Este estudo de natureza qualitativa desdobrou-se em duas fases distintas. Na primeira fase, foi realizada a análise de dados provenientes de um inquérito por questionário com perguntas abertas, direcionado a vinte estudantes dos cursos de Licenciatura em Educação Básica e de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB. Na segunda fase, procedeu-se à análise minuciosa dos diários de bordo da investigadora principal, que detalham as narrativas mais relevantes relacionadas com a educação inclusiva, resultantes das experiências de estágio. Os resultados obtidos revelam que, apesar da formação inicial abordar diversos conteúdos teórico-práticos sobre educação inclusiva e diferenciação pedagógica, na prática identificam-se dificuldades na sua promoção em contextos reais. Destaca-se a importância da reflexão contínua sobre a prática ao longo de toda a trajetória profissional, como um elemento crucial para o aprimoramento pedagógico. Adicionalmente, foram identificadas estratégias e metodologias que favorecem o desenvolvimento das competências reflexivas de um educador/professor em fase de formação inicial, contribuindo para uma abordagem mais inclusiva e eficaz nos contextos educativos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Formação Inicial; Reflexão Pedagógica, Educação Pré-escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico

Abstract

The present report synthesizes the experience of the Master's program in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education at the School of Education, Polytechnic Institute of Santarém. The first part addresses the characterization and reflection on practices and learning acquired in various professional contexts: nursery, kindergarten, and 1st Cycle of Basic Education. The second part focuses on the development of an emergent investigative exercise anchored in pedagogical practice, centering on reflection in initial teacher training as a process of (re)configuring perspectives on inclusive education. This qualitative study unfolded in two distinct phases. In the first phase, data analysis was carried out from a questionnaire survey with open-ended questions, aimed at twenty students from the undergraduate programs in Basic Education and the Master's program in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. In the second phase, a detailed analysis was conducted of the principal investigator's logbooks, which outline the most relevant narratives related to inclusive education, stemming from internship experiences. The results reveal that, despite initial training addressing various theoretical and practical aspects of inclusive education and pedagogical differentiation, challenges remain in promoting these in real-world contexts. The report highlights the importance of continuous reflection on practice throughout a professional's career as a crucial element for pedagogical improvement. Additionally, strategies and methodologies were identified that enhance the development of reflective skills in educators/teachers in their initial training phase, contributing to a more inclusive and effective approach within educational settings.

Keywords: Inclusive Education; Initial Training; Pedagogical Reflection; Preschool Education; 1st Cycle of Basic Education.

Lista de siglas e abreviaturas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EE – Encarregado de Educação

EI – Educação Inclusiva

JI – Jardim de Infância

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

PEI – Projeto Educativo da Instituição

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PS – Projeto de Sala

UNICEF - United Nations International Children's Emergency Fund

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

NE – Necessidades Educativas

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ONU – Organização das Nações Unidas

Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo	v
Abstract	vi
Introdução.....	11
Parte I – Prática de Ensino Supervisionada	13
1. Prática de Ensino Supervisionada em Creche.....	13
1.1 Caracterização da instituição.....	13
1.2 Organização do ambiente educativo da sala.....	14
1.2.1 Caracterização do grupo.....	14
1.2.2 Organização do espaço	14
1.2.3 Organização do tempo.....	15
1.3 Projeto de Intervenção	16
2.Prática de Ensino em Jardim de Infância	19
2.1 Caracterização da instituição.....	19
2.2 Organização do ambiente educativo da sala.....	20
2.2.1 Caracterização do grupo.....	20
2.2.2 Organização do espaço	20
2.2.3 Organização do tempo.....	22
2.3 Projeto de Intervenção	22
3.Prática de Ensino em 1º Ciclo do Ensino Básico – 1.º e 2.º anos de escolaridade.....	25
3.1 Caracterização da instituição.....	25
3.2 Organização do ambiente educativo da sala.....	26
3.2.1 Caracterização do grupo.....	26
3.2.2 Organização do espaço	26
3.2.2 Organização do tempo.....	27
3.3 Projeto de Intervenção	28
4. Prática de Ensino em 1º Ciclo do Ensino Básico – 3.º e 4.º anos de escolaridade	31
4.1 Caracterização da instituição.....	31
4.2 Organização do ambiente educativo da sala.....	32
4.2.1 Caracterização do grupo.....	32
4.2.2 Organização do espaço	32
4.2.3 Organização do tempo.....	33
4.3 Projeto de Intervenção	34
5. Percurso de desenvolvimento profissional.....	37
Parte II – Componente Investigativa	39
1. Contextualização do exercício investigativo	39
2. Enquadramento Teórico	40
2.1. Formação Inicial	40

2.2. Educação Inclusiva	42
2.3 O papel do educador de infância e do professor do 1.º CEB na educação inclusiva.....	43
3. Método.....	44
3.1 Tipo e pertinência do estudo	45
3.2 Questões de investigação e objetivos	45
3.3 Contexto e participantes.....	46
3.4 Processos de recolha e tratamento de dados.....	46
3.4.1 Instrumentos.....	47
3.4.1.1. Inquérito por Questionário de Respostas Abertas	47
3.4.1.2. Diários	47
3.4.2 Procedimento de recolha de dados	48
3.4.3 Procedimento de tratamento de dados	48
3.4.3.1. Análise dos Inquéritos por Questionário de Respostas Abertas:	49
3.4.3.2. <i>Análise dos Diários da Investigadora Principal:</i>	50
4. Apresentação e análise dos resultados	50
4.1. Perspetivas dos estudantes	51
4.1.1. Dificuldades sentidas na promoção da EI em formação inicial	51
4.1.2. Importância da Reflexão sobre a Prática na Formação Inicial e ao Longo da Vida	53
4.1.3. Estratégias e Metodologias para o Desenvolvimento de Competências Reflexivas	56
4.2. Perspetiva da Investigadora Principal - Experiências em Contexto de Estágio e Narrativas sobre Educação Inclusiva a partir dos diários de bordo.....	59
5. Considerações finais.....	76
III – Reflexão final	78
Referências bibliográficas	81
Legislação	83
Anexos	84
Anexo 1 - Quadro do tratamento de dados.....	84
Anexo 2 - Exemplo de texto aquando do pedido de realização aos inqueridos:	85
Anexo 3 – Guião do Inquérito.....	86
Anexo 4 - Questionário da autoria de Mel Ainscow e Tony Booth, dirigido a professores e outros profissionais da escola, alunos e pais.....	89
Anexo 5 – Instrumento desenvolvido pela European Agency for Special Needs and Inclusive Education, no âmbito do projeto Inclusive Early Childhood Education.	90
Anexo 6 - Exemplo de instrumento para autorreflexão – Desenho Universal para a Aprendizagem.....	94
Anexo 7 – Exemplo de instrumento para análise da sala de aula – O que procurar na sala de aula?.....	98
Anexo 8 – Exemplo de instrumento para Planificação da Aulas.	99

Anexo 9– Fatores que afetam de forma significativa o progresso e o desenvolvimento do aluno.	100
Anexo 10- Exemplos de estratégias de organização e gestão da sala de aula – a sua implementação deve decorrer dos resultados de avaliação da visão funcional.	102

Índice de figuras

Figura 1 - Registo fotográfico da atividade "Tapete Sensorial"	18
Figura 2 - Registo fotográfico da atividade "Caixas de Cartão"	18
Figura 3 - Registo fotográfico da atividade "Árvore Generosa"	24
Figura 4 - Registo fotográfico da atividade "Semana da Alimentação"	25
Figura 5 - Registo fotográfico da atividade "Teia da Amizade"	30
Figura 6 - Registo fotográfico da atividade "Ar Livre"	31
Figura 7 - Registo fotográfico da atividade "Monstro das Cores"	36
Figura 8 - Registo fotográfico da atividade "Árvore da Amizade"	36
Figura 9 - Formação da docência (Piscalho, 2021)	41
Figura 10 - Necessidade Formação em Necessidades Educativas	51
Figura 11 - Necessidade de Formação	52
Figura 12 - Planeamento de Tarefas	54
Figura 13 - Trabalhar em conjunto	55
Figura 14 - Partilha de Leis e políticas	56
Figura 15 - Estratégias de Avaliação	57
Figura 16 - Saber explicar ou ter exemplos alternativos	58
Figura 17 - Avaliar a compreensão	59

Índice de Quadros

Quadro 1 - Caracterização do grupo de crianças	14
Quadro 2 - Rotina diária em creche	15
Quadro 3 - Rotina da Sala	22
Quadro 4 - Organização do tempo escolar da escola	27
Quadro 5 - Distribuição dos tempos letivos da turma	28
Quadro 6 - Organização do tempo escolar da escola	33
Quadro 7 - Distribuição dos tempos letivos da turma	34
Quadro 8 - Temas e categorias emergentes do estudo a partir dos questionários aos estudantes	50
Quadro 9 - Temas e categorias emergentes do estudo a partir dos diários da investigadora principal	51
Quadro 10 - Nível de conhecimento (Taxonomia de Bloom)	63
Quadro 11 - Nível de compreensão (Taxonomia de Bloom)	65
Quadro 12 - Nível de aplicação (Taxonomia de Bloom)	68
Quadro 13 - Nível de análise (Taxonomia de Bloom)	70
Quadro 14 - Nível de síntese (Taxonomia de Bloom)	72
Quadro 15 - Nível de avaliação (Taxonomia de Bloom)	75

Introdução

Este relatório é elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Investigação na Prática de Ensino Supervisionada (PES), com o objetivo de consolidar e refletir sobre as aprendizagens adquiridas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Esta unidade curricular tem como aspirações: (i) desenvolver competências de investigação em contextos de ensino supervisionado, capacitando os/as estudantes para o uso de métodos de pesquisa qualitativa e quantitativa; (ii) assegurar a organização, sistematização e interpretação dos dados recolhidos durante os estágios, convertendo a experiência prática em conhecimento teórico-prático; (iii) fomentar a elaboração de análises críticas que enriqueçam o conhecimento profissional e a prática educativa; e (iv) orientar a conceção, estruturação e apresentação pública do Relatório de Estágio, demonstrando a capacidade de comunicar ideias de forma clara e sistemática.

Este relatório explora a formação inicial como um processo fundamental de (re)configuração de perspetivas sobre a educação inclusiva, destacando o seu papel na prática pedagógica e no desenvolvimento profissional sustentável. Neste contexto, a educação inclusiva é abordada como uma prioridade fundamental e natural, refletindo a prioridade de garantir que todas as crianças, independentemente das suas condições ou características individuais, tenham acesso a oportunidades educativas de qualidade, alinhando-se ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) da Agenda 2030 das Nações Unidas.

A ênfase na educação inclusiva e na diferenciação pedagógica é evidente ao longo da descrição da experiência formativa nos diferentes níveis de ensino, desde a creche até ao 1.º CEB. A reflexão contínua constitui um elemento central deste processo, permitindo a autoavaliação e a adaptação das práticas educativas para promover uma inclusão efetiva. Especificamente no exercício investigativo, a consulta de instrumentos de reflexão presentes do Manual de Apoio à Prática (Ministério Da Educação, 2018) foi crucial, desencadeando uma reflexão crítica, e cada vez mais consciente, sobre o papel do educador de infância e professor do 1.º CEB, sobretudo, no desenvolvimento de ambientes educativos inclusivos e equitativos.

O relatório está estruturado em duas partes principais. A primeira parte centra-se na prática pedagógica, abrangendo subsecções como: (i) caracterização da instituição de estágio, analisando o seu contexto socioeducativo e missão pedagógica; (ii) organização do ambiente educativo, com ênfase na gestão do espaço, dinâmica de grupo e estruturação do tempo, tendo em conta as necessidades individuais e coletivas; (iii) descrição e avaliação dos projetos educativos implementados, sublinhando as metodologias aplicadas, os recursos utilizados e os impactos verificados; e (iv) reflexão

sobre o percurso de desenvolvimento profissional, destacando as competências adquiridas e os desafios enfrentados.

A segunda parte concentra-se na investigação, com uma abordagem centrada na educação inclusiva. Aqui, é apresentada uma revisão da literatura que fundamenta o exercício investigativo, identificando lacunas e propondo avanços futuros. As questões de investigação e os objetivos são definidos, e a metodologia é descrita, justificando a escolha de instrumentos e técnicas de recolha de dados, como questionários e observações registadas em diários de bordo. A apresentação e análise dos dados são críticas e sustentadas teoricamente. Por fim, o relatório oferece considerações finais que sintetizam os contributos do exercício investigativo para a (auto)formação e formação de futuros/as docentes.

Inclui ainda uma reflexão final que serve de balanço a todo o processo formativo, destacando a importância da inclusão no contexto da formação docente e propondo sugestões para o desenvolvimento profissional contínuo. Este documento sublinha a função do educador e professor como agentes de transformação em sistemas educativos em evolução. As principais aprendizagens são realçadas, nomeadamente sobre as estratégias diferenciadas e flexíveis necessárias à implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas e equitativas.

Parte I – Prática de Ensino Supervisionada

1. Prática de Ensino Supervisionada em Creche

O primeiro estágio no âmbito do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, realizou-se numa sala de berçário, entre 26 de novembro de 2019 a 17 de janeiro de 2020, e numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS).

1.1 Caracterização da instituição

A unidade composta por dois andares contemplava três valências - Creche, Jardim de Infância e ATL. A Creche, que se situava no primeiro andar, com capacidade para acolher 30 crianças, era organizada em três salas: a sala de berçário, com capacidade para receber 7 crianças, acolhia bebés desde os 4 aos 12 meses; uma sala de 1 ano, com capacidade para acolher 8 crianças, para crianças entre os 12 e os 24 meses; e uma sala de 2 anos, com capacidade para admitir 15 crianças, onde acolhia crianças entre os 24 e 36 meses. A valência de pré-escolar no piso térreo, composto por uma sala multietária, com capacidade para receber 20 crianças. Para além destas divisões, a instituição tinha uma casa de banho para os adultos, uma copa, duas casas de banho adequadas às crianças, três fraldários, duas zonas de cabides e uma sala de vestuário para os funcionários.

O espaço exterior da instituição abrangia duas zonas, uma zona no piso térreo para o Jardim de Infância e ATL. Este consistia num espaço desfavorecido no que toca a materiais, não apresentava estruturas fixas, o espaço verde era limitado, existia também a presença de uma horta pedagógica para consumo próprio. No primeiro piso localizava-se um terraço comum às salas de creche.

O estabelecimento tinha um projeto educativo (2017-2020), intitulado “Ser, conhecer e construir”. O seu principal objetivo consistia na valorização do desenvolvimento humano em todos os sentidos, procurando sempre a verdade e a alegria de viver, promovendo a maturação progressiva e harmoniosa da identidade individual de cada indivíduo segundo a sua faixa etária, as suas motivações, capacidades, valores morais, éticos, criando cidadãos para o futuro com uma identidade vincada, uma educação para os valores e um estabelecimento de relações. A avaliação do projeto educativo era determinada pelo desenvolvimento da criança através de grelhas estipuladas e reuniões contínuas com os encarregados de educação.

Durante o período de estágio, foi possível verificar que a instituição estava equipada com diversos materiais lúdicos-pedagógicos, com propósitos distintos, adequados à faixa etária das crianças, procurando assim ir ao encontro das necessidades

e interesses destas. Adicionalmente, disponham de atividades extracurriculares ao ATL, nomeadamente, natação e ballet.

1.2 Organização do ambiente educativo da sala

1.2.1 Caracterização do grupo

O grupo de crianças da “Sala dos Peixes” era formada por 4 crianças e apresentava as características explícitas no seguinte quadro:

Quadro 8

Caracterização do grupo de crianças

Número de crianças	4
Idades	6 a 10 meses
Sexo	3 rapazes e 1 rapariga

O grupo era muito curioso e ativo no dia-a-dia. A maioria das crianças já demonstrava um autoconhecimento positivo, como por exemplo tendo preferência por objetos e pessoas.

As crianças eram interessadas pelo mundo que as rodeava, estando sempre dispostas a explorar os espaços e objetos à sua volta, em especial os que despertavam os sentidos, principalmente a audição e o tato.

A nível motor, era notório algumas diferenças entre as crianças, essas mesmas diferenças eram adequadas à idade que possuíam, sendo que se verificava um progresso no seu desenvolvimento.

O afeto era uma evidente necessidade das crianças, recorrendo estas com frequência à procura da demonstração de carinho e aconchego. Em creche, educar com afeto é tanto ou mais importante do que educar com os meios e os recursos pedagógicos ideais, para um adequado desenvolvimento das crianças (Inácio, 2019).

No decorrer das atividades, as crianças interagiram sempre de forma positiva, sendo por vezes visível um desconforto por parte destas relativamente a algum material desconhecido, no entanto, mostravam-se sempre predispostas a explorar e interagir com estes.

1.2.2 Organização do espaço

A sala onde ocorreu a prática pedagógica, intitulada a “Sala dos Peixes” era arejada, possuía bastante luz natural (com duas janelas amplas), estava repartida por quatro zonas: zona do tapete/recreio, fraldário, zona de descanso/repouso, a copa e uma zona de arrumação. Na zona do tapete/recreio realizava-se o “Bom dia” e a hora da

bolacha, esta englobava almofadas, peluches, um armário e um cesto de arrumos para os brinquedos, um espelho (ao nível das crianças), dois placards, onde eram expostos os trabalhos das crianças (não estavam a uma altura razoável para uma visualização por parte das crianças), uma mesa, que dava apoio aos almoços e servia de local para a realização de algumas atividades.

A zona de fraldário, continha os produtos de higiene de cada criança, um armário para arrumação individual dos pertences, assim como os dossiers individuais, onde incluía os contactos telefónicos, plano individual, informações de saúde e autorizações preenchidas pelo encarregado de educação. Na zona de descanso/repouso estavam dispostos os berços e servia, simultaneamente, de arrumo das cadeiras de refeição e das espreguiçadeiras. Na copa, encontrava-se os materiais individuais para a preparação das refeições leves, um micro-ondas, um lavatório, os respetivos leites das crianças, as papas e os biberões.

1.2.3 Organização do tempo

A rotina é um dos aspetos essenciais nesta faixa etária, onde a criança ainda está numa fase de adaptação, é através do horário e da repetição de determinados momentos, que se apodera de uma consciencialização da sua satisfação, como Gabriela (1988) salienta que o mais importante para promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, não são as atividades planeadas, mas sim as rotinas, assim como os momentos de atividades livres. Apesar de a rotina apresentar horários definidos a necessidade das crianças perante o sono não era negada, pelo que estes eram colocados a dormir quando necessitassem.

Quadro 9

Rotina diária em creche

Horário	Atividades
7h30	Acolhimento
9h15– 9h30	Abertura do dia (registar as presenças, música do “Bom dia” e hora de bolacha)
9h30	Realização de atividades lúdicas
10h30	Preparação para os almoços
11h00	Almoço
12h00	Sesta
15h00	Lanche
16h00	Brincadeira livre

Esta rotina e sua adaptação estão inseridas no modelo pedagógico *Hight Scope*, no qual a instituição e educadora se baseavam para a sua prática pedagógica. Sendo o

desenvolvimento natural da criança respeitado, assim como as necessidades que ao longo do processo de desenvolvimento a criança adquire.

1.3 Projeto de Intervenção

Este período de estágio teve a duração de 5 semanas, num berçário, com 4 crianças de idades compreendidas entre os 6 e os 10 meses de idade. Uma vez que se tratava de crianças tão pequenas, estas necessitavam de afeto, atenção e de serem estimuladas para novas aprendizagens tanto a nível motor como da fala, sendo que se encontravam em total processo de aprendizagem.

O projeto desenvolvido ao longo estágio denominou-se “*À Descoberta*”. Este surgiu do interesse e curiosidade, por parte das crianças, em explorar tudo o que o meio envolve, considerando assim fulcral estimular os sentidos, pois é através deles que a criança consegue desvendar o mundo que a rodeia.

Borges, Castro e Bessa, (2016) afirmam que o bebé através dos sentidos consegue explorar o mundo que o rodeia, desvendando-o através da mesma.

No que diz respeito aos sentidos, segundo Schiavo (2007), as crianças ao frequentarem num ambiente propício à exploração dos sentidos, tornam-se mais dinâmicas, criativas, equilibradas emocionalmente, realizam as atividades propostas com mais sucesso, conseguem encontrar soluções e relacionam-se mais facilmente com os outros.

A sala não tinha um projeto educativo, uma vez que a educadora priorizava a rotina diária da criança e o seu bem-estar. O documento orientador abordado pela educadora correspondia aos *Afetos e sentimentos*, procurando promover interações e ligações entre toda a comunidade educativa.

Com este projeto, pretendeu-se promover no grupo os seguintes objetivos/competências: desenvolver a autonomia; explorar livremente materiais sensoriais; proporcionar o contacto com diversas formas de expressões artísticas; estimular a marcha; proporcionar o bem-estar; potenciar o envolvimento nas atividades; estimular a curiosidade e o interesse; valorizar a interação com o outro; contactar com experiências múltiplas; desenvolver a motricidade global e estimular o sentido auditivo.

De modo a operacionalizar o projeto, foram implementadas um conjunto de atividades estruturadas para atingir os objetivos propostos, tais como, “Caixas de cetim”, “Tapete sensorial”, “Túnel das cores”, “Arco Sensorial”, “Caminho da descoberta”, “Caixa das bolas” e “Gaveta Sensorial”.

Todo o processo educativo tem uma intencionalidade, e esta pode ser expressa através de objetivos que se pretendem alcançar. Assim sendo, foram determinados

alguns **objetivos gerais e específicos** para este projeto, que serão apresentados de seguida, incluídos num panorama geral do projeto:

1. Desenvolver a autonomia nas atividades de exploração livre e orientada;
2. Descobrir/ Experimentar novas sensações utilizando os sentidos (texturas, sabores, sons, cheiros, temperaturas);
3. Desenvolver a expressividade, a curiosidade;
4. Explorar diferentes formas de expressão artística;
5. Desenvolver a expressão plástica proporcionando a exploração de novos materiais;
6. Desenvolver a motricidade fina.

Com o intuito de promover nas crianças um desenvolvimento que lhes permita atingir os objetivos definidos anteriormente, foram utilizadas várias estratégias, nomeadamente:

- Criação de materiais didáticos e sensoriais;
- Expressões faciais;
- Incorporar elementos novos que despertem a curiosidade das crianças;
- Implementação de outras atividades que envolvam os sentidos;
- Privilegiar as rotinas como momento de aprendizagem;
- Possibilitar novas descobertas.

Deste projeto de estágio destaco assim duas atividades. A primeira destaca-se pela resposta positiva das crianças à realização desta atividade, das várias reações e da envolvimento das mesmas com a equipa e a própria atividade.

Segundo Folque (2014) , ser criança move-se muito na sua atividade exploratória que consiste em descobrir e brincar sobre o Mundo à sua volta. A curiosidade espontânea faz com que estas se envolvam com o outro e com os objetos que se encontram por perto.

Para esta atividade, elaborou-se com um tapete sensorial com um tatami, com várias texturas, umas mais ásperas, outras suaves, com relevo e com várias formas. Um material que proporcionou a descoberta de novas texturas através do tato e a visualização de cores. Considero que esta atividade relevou um início de autonomia e descoberta por parte das crianças.



Figura 1 - Registo fotográfico da atividade "Tapete Sensorial"

Esta segunda atividade, mostrou-me que as planificações mais simples podem ser extremamente impactantes para as crianças tão pequenas, de um modo positivo, isto porque, esta foi que menos trabalho deu a planificar e, mesmo assim, foi das melhores experiências proporcionadas às crianças.

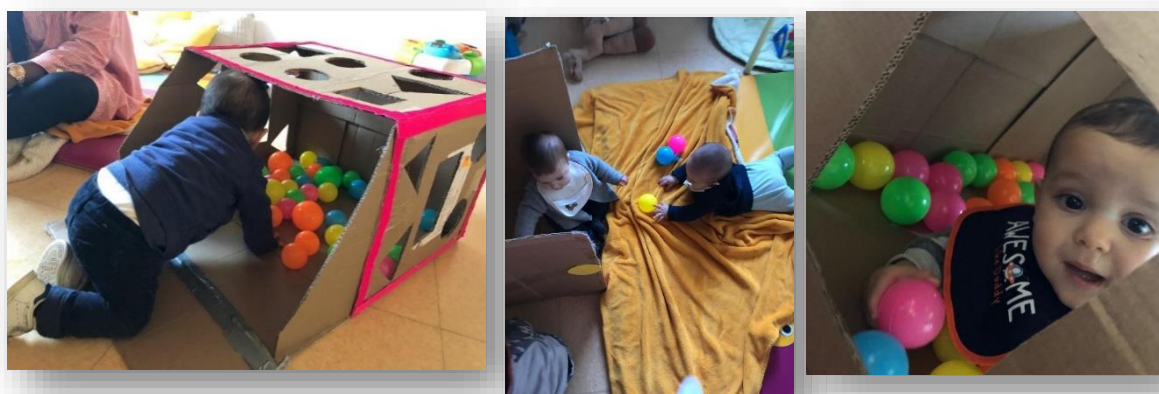


Figura 2 - Registo fotográfico da atividade "Caixas de Cartão"

Surpreendeu-me pela positiva, pelo impacto que teve, porque durante as aulas de Didática, pude observar várias atividades com materiais não estruturados e como estes funcionavam bem com idades mais pequenas. Para a conceção desta atividade utilizei duas caixas, uma com recortes com formas (quadrado, círculo, triângulos), onde as crianças poderiam experienciar o efeito ação-consequência com a manipulação de uma bola e uma segunda caixa apenas com bolas coloridas para sua exploração. Logo que apresentei as caixas às crianças e as coloquei no centro da sala, gatinharam logo para dentro das mesmas, explorando as várias bolas, colocando a cabeça do lado de fora

da janela e interagindo com espaço cá fora, apenas uma criança compreendeu o conceito dos recortes propositados para o encaixe das bolas e foi fazendo esse estímulo, colocar a bola no recorte, deixar cair e colocar de novo, fazendo este movimento algumas vezes.

A avaliação do projeto compreendeu a observação direta; registo fotográfico; preenchimento da tabela do bem-estar e do envolvimento de cada criança na atividade e diálogos com a educadora.

O projeto implementado, além de ir ao encontro das intencionalidades da educadora, segundo o documento orientador, procurou simultaneamente enquadrar-se no projeto da instituição “Ser, conhecer e construir”, onde o mesmo reconhece a necessidade das crianças se autoconhecerem, refletindo as suas capacidades e limitações para se autopromoverem, progredindo para a sua maturação. Este momento permitiu que as crianças reconhecessem as diferentes formas, texturas, desenvolverem o sentido do tato, através dos materiais e ainda desenvolverem os seus movimentos locomotores.

A cooperação em par de estágio, assim como o auxílio e feedback da educadora cooperante proporcionaram grandes contributos, através de partilhas e momentos de discussão, refletindo e adequando a prática.

A divulgação deste projeto foi feita com o objetivo de envolver as pessoas nas atividades das crianças, ou seja, que a comunidade educativa e os familiares das crianças se envolvessem no resultado. Para isso, foram colocados os trabalhos realizados nas paredes do corredor, os materiais ficaram na sala, para o uso das crianças, as atividades foram expostas nas paredes da sala.

2.Prática de Ensino em Jardim de Infância

O segundo estágio no âmbito do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, realizou-se numa sala heterogénea entre 21 de setembro a 20 de outubro de 2020 numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS).

2.1 Caracterização da instituição

Constitui-se como uma instituição vocacionada para o apoio a idosos e crianças, dispondo das seguintes valências distribuídas em 5 unidades.

O espaço da instituição era amplo, situando-se num rés-de-chão, possuindo um hall de entrada/receção, uma arrecadação onde eram guardados materiais, um refeitório, uma cozinha, uma sala de reuniões, o gabinete da coordenadora pedagógica, as respetivas salas e um pátio com jardim e anfiteatro.

O hall de entrada era onde as crianças e famílias eram recebidas na entrada para a instituição e nele encontrava-se uma mesa com um dossier dividido pelas salas do pré-escolar onde os pais, ao irem buscar os, filhos deviam assinar como os levaram. Estava

sempre presente uma funcionária no acolhimento e na saída. Este espaço apresentava também uma ementa semanal para os pais consultarem e encontrava-se decorado com trabalhos feitos pelas crianças

O refeitório possuía várias mesas onde faziam as refeições de almoço e lanche as crianças dos 2 aos 5 anos. Ao centro encontrava-se uma mesa com várias cadeiras onde almoçavam os funcionários e estagiárias. De um lado encontravam-se as crianças de 2 e 4 anos e do outro as crianças de 3 e 5 anos.

O espaço encontrava-se bem organizado e possuía condições adequadas para a realização das refeições. O mobiliário encontrava-se adequado à idade e tamanho das crianças.

2.2 Organização do ambiente educativo da sala

2.2.1 Caracterização do grupo

O grupo de crianças da sala verde e azul é constituído por 16 crianças, 10 rapazes e 6 raparigas. As suas idades estavam compreendidas entre os três e os cinco anos, sendo que três crianças fazem os quatro anos agora no início do ano letivo.

Era um grupo heterogéneo e multicultural, cinco crianças de origem da europa de Leste, Ucrânia, Moldávia e duas destas crianças frequentam a terapia da fala.

Uma das crianças com NE com um diagnóstico indefinido, mas desconfiava-se de uma grande aproximação ao espectro do autismo. Era uma criança pouco sociável, mas no seu tempo recorria para o afeto. Era muito complicado a participação da mesma nas atividades, brincava, mas de uma forma mais isolada e ausente do mundo que a rodeia

Um grupo muito ativo, curioso, alegre e empenhado/ávido em aprender e em cooperar em novas descobertas. Revela características muito diversificadas e poderá justificar-se pelo facto de se encontrarem em estádios de desenvolvimento e de necessidades diferentes. Na concretização de tarefas todos tem o sentido de ajudar e se prontificarem para qualquer tipo de atividade, cooperador e bastante participativo.

É de mencionar que mesmo, o grupo tendo passado pela quarentena, manteve-se sempre em contacto pelas diversas redes de ligação, o que permitiu a união do grupo, tanto entre os pares e com a equipa educativa, umas das desvantagens é que as crianças que têm dificuldade na língua portuguesa regrediram e a criança com Necessidades Educativas Especiais deixou de comer sozinho.

2.2.2 Organização do espaço

A sala dos cinco anos onde estagiei, era ampla e arejada, com bastante luz natural, uma vez que possui janelas ao redor da sala e ainda uma porta que dá acesso

ao espaço exterior, reunindo assim, as condições necessárias para proporcionar às crianças e aos adultos, o bem-estar e segurança

O espaço educativo estava organizado de modo que todas as crianças chegassem e pudessem proporcionar um tempo lúdico e de aprendizagem. Encontrava-se organizada por zonas (Tapete, Biblioteca, Faz de conta, Jogos, Construções/Garagem, Computador, Desenho, Expressão Plástica).

Todas as zonas tinham um número máximo estipulado para cada criança, para uma melhor logística e harmonia em sala.

Na zona do tapete, estavam contemplados quadros de registo para a marcação de presenças, tempo meteorológico, calendário, chefe e ajudante da sala.

Na área da biblioteca estão expostos, numa prateleira, diversos livros de contos infantil, com bastantes ilustrações, incentivando para a prática da leitura.

Na zona do Faz de conta, uma área privilegiada por todo o grupo, as crianças tinham acesso a um armário, onde se encontrava arrumada a roupa que poderia ser usada pelas crianças. Tinham uma cozinha, constituída por copos, tachos, pratos e um mini fogão. Esta zona tinha ainda uma cama, bonecos, um armário onde se arrumavam os talheres e os eletrodomésticos (de brincar) e um móvel com um espelho onde podíamos encontrar alguns acessórios de moda.

A garagem é constituída por legos, transportes rodoviários e aéreos (brinquedos), caixas de arrumação e materiais de construção (ferramentas).

O faz de conta é composto por uma cozinha com eletrodomésticos, alimentos, utensílios de cozinha e por uma cama com bebés.

Na área dos jogos de mesa existem diversos jogos, como os de encaixe, de lógica, os puzzles, os blocos lógicos, entre outros, que se encontram numa prateleira. As crianças realizam essa brincadeira sentadas na mesa.

A área da expressão plástica procede-se nas mesas, local onde as crianças elaboram os seus desenhos com materiais de pintura ou de moldagem.

Contém ainda um quadro de ardósia e a área do computador, mas apenas foi colocado na última semana do meu estágio curricular.

No seu interior, para além da sua divisão por diversas áreas, nas paredes é possível observar vários trabalhos expostos desenvolvidos pelas crianças, bem como diversos mapas: mapa das presenças, dos dias da semana, dias do mês, também painéis com as regras da sala, o painel do chefe, na qual cada dia é um menino diferente o chefe; este tem como missão recolher e arrumar os livros, dar a fruta de manhã e ir à frente no comboio e o quadro do comportamento.

No que diz respeito ao recreio/espaço exterior, o mesmo também se adequa às necessidades e características do público-alvo envolvente. As crianças demonstram

preferência pela realização de brincadeiras ou atividades neste espaço. O espaço do recreio é constituído por um pátio amplo, o mesmo continha um barco grande de plástico, onde as crianças faziam de complemento para as suas brincadeiras

A sala é um local com bastantes recursos educativos que são adequados à faixa etária envolvente. Estes estão ao nível das crianças e à disposição das mesmas. Os materiais presentes na sala são lúdico-educativos, tendo assim uma intencionalidade para quando as crianças pretendem usufruir dos mesmos. É uma sala ampla, com espaço suficiente para as crianças se deslocarem, interagirem com os outros e realizarem outras tarefas. Ainda contém casa de banho com os respetivos lavatórios para a higienização.

2.2.3 Organização do tempo

O horário elaborado, pela educadora, foi adaptado às características e necessidades específicas do grupo.

Quadro 10

Rotina da Sala

Horário	Atividades / Rotinas
07h30	Abertura do jardim-de-infância
07h30 – 09h30	Acolhimento das crianças
09h30 – 10h00	Reforço da manhã
10h00 – 11h30	Atividades orientadas
11h30 – 12h00	Higiene e preparação para o almoço
12h00 – 12h30	Período de almoço
12h30 – 12h45	Higiene
12h45 – 14h00	Brincadeira livre
14h00 – 14h30	Atividades/Brincadeira livre
14h30 – 15h00	Higiene e preparação para o lanche
15h00 – 15h30	Período de lanche
15h30 – 15h45	Higiene
15h45 – 18h30	Brincadeira livre e acolhimento das crianças
18h30 – 19h00	Prolongamento
19h00	Encerramento do jardim-de-infância

Relativamente à organização do tempo diário da sala, esta regia-se através da tabela apresentada acima. Apesar de se tratar de uma organização flexível, o grupo era orientado de forma que tudo corresse dentro do tempo previsto.

2.3 Projeto de Intervenção

Este período de estágio teve a duração de 5 semanas, numa sala de 5 anos, com 16 crianças de idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade. Em conjunto com a educadora cooperante, pude conhecer qual o projeto de sala, que estava a ser desenvolvido, “Aprender a brincar”, este pretendia valorizar o desenvolvimento humano,

focando-se no progresso da aprendizagem e partir do conhecimento que a criança tem, tendo em conta os seus saberes, dando suporte às novas aprendizagens.

De forma a ter em conta os interesses das crianças, bem como os seus métodos de trabalho o tema do projeto, foi intitulado de “Todos os dias aprendo”.

Com este tema existiu uma grande abertura para trabalhar. Sendo que, uma vez que se trata de um tema global, onde até é possível trabalhar as diferentes áreas de conteúdos como também os diferentes domínios, existindo assim transversalidade nas atividades implementadas.

Este nome surgiu após a primeira semana de observação, em que pude constatar o interesse e curiosidade que o grupo tinha perante a área do conhecimento do mundo, referente à abordagem da área de expressão e comunicação, respeitante ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. E numa das conversas com o grupo, uma criança afirmou “eu gosto de aprender e quero aprender todos os dias”, observando então o comportamento do grupo, iniciei a pesquisa.

Quando um projeto surge da necessidade do grupo e dos seus interesses, a sua execução terá melhores resultados, como afirma Sampaio.

Para sustentar o tema, as questões orientadoras das quais pretendia refletir com a execução do projeto eram:

- Quais interesses das crianças para que sejam fios condutores de aprendizagem?
- Quais as contribuições do educador e da família para a aprendizagem?
- Que ações potenciam a aprendizagem?

A escolha deste tema, faz com que haja uma articulação das áreas linguagem e comunicação, expressões plástica, dramática e motora, as (OCEPE, 2016) referem que o desenvolvimento da linguagem oral é muito importante e é um aspeto central na comunicação com os outros, na exploração e no desenvolvimento do pensamento crítico, possibilitando progressos cognitivos.

As expressões irão permitir desenvolver as competências da criança de modo que esta forme a sua personalidade e desenvolva e aperfeiçoe as suas capacidades. O educador desempenha então um papel fundamental, na medida em que é este que deve promover e criar situações de aprendizagem e de desenvolvimento, apoiando e incentivando a criança.

Neste projeto foi possível trabalhar várias temáticas nas diferentes semanas, tais como a aquisição de novo vocabulário através das histórias e de atividades, os objetivos gerais:

1. Desenvolver a autonomia nas atividades de exploração livre e orientada;
2. Aprender novo vocabulário, com o conto de histórias;
3. Adquirir uma atitude reflexiva acerca de acontecimentos;

4. Verificar se existe concepções alternativas;
5. Manipular diferentes materiais (tesoura, arcos, bolas);
6. Adquirir valores, princípios morais;
7. Solucionar problemas/conflitos (gestão)
8. Descobrir/ Experimentar novas sensações utilizando os sentidos (texturas, sabores, sons, cheiros, temperaturas, frutas etc.);
9. Desenvolver a expressividade, a curiosidade;
10. Desenvolver o gosto pela linguagem e iniciação à escrita;
11. Explorar diferentes formas de expressão artística;
12. Desenvolver a motricidade fina.

Destaco assim duas atividades desta prática supervisionada. A primeira, centrou-se no conto de uma história, “A árvore generosa”, onde no final fizemos a nossa própria árvore, aonde fomos relembrando dos valores que a história menciona, as crianças ainda puderam recortar e fazer pequenas bolas, para colar à árvore. Nesta atividade, as crianças recontaram a história com as suas próprias palavras e elaboram os desenhos das personagens. Foi possível incentivar o respeito por si próprio e pelo outro, a cooperação, a colaboração e o trabalho em equipa; adquirir valores morais através das histórias e adquirir uma atitude consciente pelo outro.



Figura 3 - Registo fotográfico da atividade “Árvore Generosa”

A segunda atividade a destacar foi realizada no dia da alimentação, que durante toda a semana, trabalhámos através de várias atividades, desde explorar a fruta da época, elaborar uma salada em conjunto, a dramatização de uma história acerca da alimentação e ainda a elaboração de um prato saudável. Num dos dias, fizemos com a massa de moldar, várias frutas, da qual no fim podemos pintar e expor, para a dramatização.



Figura 4 - Registo fotográfico da atividade “Semana da Alimentação”

A avaliação deste projeto foi realizada através de observação direta das crianças e, principalmente, através de registos fotográficos que acompanharam todas as atividades implementadas e tabelas de envolvimento e bem-estar.

Ao longo das semanas foi possível aprender várias temáticas relacionadas com o Dia da Alimentação, dando abertura para explorarem e brincarem livremente ao mesmo tempo que aprendem, ainda fez despertar nas crianças o sentido de responsabilidade e preocupação de como

A divulgação do projeto foi realizada com a finalidade de dar a conhecer à comunidade escolar e às famílias o que as crianças tinham realizado. Por isso, a avaliação implementada, nomeadamente observação direta e registos fotográficos, foram afixados no painel da sala, pelos corredores da instituição e enviados às famílias via WhatsApp.

3.Prática de Ensino em 1º Ciclo do Ensino Básico – 1.º e 2.º anos de escolaridade

O terceiro estágio, no âmbito do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, realizou-se em 1.º CEB numa turma de 1.º e 2.ºano, A primeira prática, dividida em duas fases devido ao confinamento geral despoletado pelo coronavírus, ocorreu numa escola básica, no período de 4 de janeiro a 22 de janeiro de 2021 e de 26 de abril a 14 de maio do mesmo ano, sendo que houve duas semanas de observação (uma em janeiro e outra em abril) e duas semanas de intervenção para cada aluna estagiária.

3.1 Caracterização da instituição

Ambos os estágios de 1.º Ciclo ocorreram na mesma instituição, sendo que o primeiro estágio com uma turma de 1.º e 2.º ano.

O estágio foi realizado numa instituição da rede pública, pertencente à cidade de Santarém, que recebe crianças dos três aos dez anos de idade, distribuídas pelas

valências de pré-escolar e 1.º Ciclo. Como tal, nela existe uma sala direcionada ao JI e duas salas direcionadas ao 1.º Ciclo.

A instituição possui dois pisos, sendo que no piso térreo encontram-se duas salas, a sala do JI e a sala onde foi realizado o primeiro estágio, duas casas de banho, um elevador, uma copa e um refeitório, onde são servidos os almoços às crianças. Ainda neste piso, existe também um pequeno compartimento onde se arrumam diversos materiais didáticos e materiais para a educação física. No piso superior existe a sala da turma do 3.º e 4.º ano, duas casas de banho e uma pequena sala onde se encontra a impressora. O espaço exterior é constituído por um pátio semicoberto e um espaço amplo e descoberto, com um parque infantil, onde as crianças se podem divertir e brincar nas horas do recreio.

Este estabelecimento de ensino insere-se num meio rural, tendo por isso um meio envolvente bastante tranquilo, pacato, calmo e ligado à natureza.

3.2 Organização do ambiente educativo da sala

3.2.1 Caracterização do grupo

O estágio em contexto de 1.º ciclo foi realizado com uma turma mista de 1.º e 2.º ano, constituída por 23 alunos, sendo que 12 frequentavam o 1.º ano de escolaridade e 11 frequentavam o 2.º ano. O grupo tinha idades compreendidas entre os seis e os oito anos, sendo dez do sexo feminino e 13 do sexo masculino.

Este grupo era muito ativo, curioso, alegre e empenhado em aprender e em cooperar em novas descobertas e revelou características muito diversificadas. Na concretização de tarefas todos demonstraram ter o sentido de ajudar e de se prontificarem para qualquer tipo de atividade. No entanto, verificaram-se em alguns alunos determinadas dificuldades relativas à atenção e concentração e também ao nível da aquisição de conhecimentos, necessitando de um apoio mais individualizado.

Relativamente ao comportamento da turma, foi possível concluir que a turma é e sempre foi bastante respeitadora permitindo que o funcionamento da aula fluísse sem qualquer tipo de perturbação.

3.2.2 Organização do espaço

A sala onde foi realizado o estágio não era muito ampla, no entanto apresentava ser uma sala acolhedora que oferecia condições de trabalho, apelativa por apresentar as suas paredes pintadas com cores vivas e nas quais estavam expostos alguns trabalhos realizados pelos alunos. O espaço inclui ainda, alguns armários para arrumação e é bastante iluminado, por ter duas janelas que permitem a entrada de muita luz natural.

Do ponto de vista tecnológico, não se verificou ser uma sala rica em materiais, pelo que, a mesma apenas dispunha de um computador e de uma impressora que eram utilizados apenas pela professora, e de um quadro interativo que, pelo que foi possível perceber, não era muito utilizado.

Cada ano de escolaridade, encontrava-se sentado, virado para lados opostos, tendo cada um, um quadro de giz, direcionado para si.

3.2.2 Organização do tempo

O horário de funcionamento da escola é das 09h00 às 17h30, sendo a componente letiva das 09h00 às 15h45 e posteriormente realizam-se as atividades de enriquecimento curricular, das 16h30 às 17h30.

Quadro 11

Organização do tempo escolar da escola

Horário	Atividades / Rotinas
09h00 – 10h30	Atividade letiva
10h30 – 11h00	Intervalo
11h00 – 12h30	Atividade letiva
12h30 – 14h00	Almoço
14h00 – 15h30	Atividade letiva
15h30 – 16h00	Intervalo
16h00 – 17h30	AEC

Seguidamente, apresento o horário semanal da turma, referente à distribuição dos tempos letivos.

Sendo uma turma mista, era necessária uma adaptação da logística dos tempos e da dinâmica da turma, relativamente à distribuição dos tempos letivos, por norma, eram cumpridos, só se, porventura, numa determinada área curricular se tivesse conteúdos em atrasado, aproveitavam a aula seguinte para finalizar, existindo desta forma, flexibilidade curricular.

Quadro 12

Distribuição dos tempos letivos da turma

Hora	Horário da turma 1.º e 2.º ano				
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09h00 – 10h30	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10h30 – 11h00	Intervalo				
11h00 – 12h30	Matemática	Português Expressões	Matemática	Português	Matemática Expressões
12h30 – 14h00	Almoço				
14h00 – 15h30	Estudo do Meio	Oferta Comp. Expressões	Estudo do Meio	Expressões	Expressões Ed. Física

3.3 Projeto de Intervenção

Este projeto de intervenção emerge no estágio em contexto de 1.º Ciclo – 1.º e 2.º anos, com o qual procurou-se ir ao encontro às necessidades e interesses das crianças, seguindo o trabalho até à data desenvolvido pela professora. Uma vez que não foi possível ter acesso ao Projeto Educativo da Instituição, por não existir, teve-se em consideração o Plano de Turma e, principalmente, o Projeto Educativo do Agrupamento.

O Plano de turma é um documento que informa sobre as características do grupo e que dá respostas sobre as necessidades e ritmos de trabalho do mesmo. No entanto, e uma vez que esta escola e a turma se regem sobretudo pelo Projeto Educativo do Agrupamento, que tem como principal objetivo “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”, pode-se dizer que para implementar o projeto, foram dinamizadas atividades/tarefas com as quais pretendeu-se que os alunos, não só desenvolvessem o gosto pela aprendizagem dos diferentes conteúdos programáticos, mas também pelas ciências, artes, pelo desporto e pela consciência ambiental, promovendo de igual modo a cooperação e o trabalho de qualidade, cuidadoso, rigoroso e sério (Projeto Educativo do Agrupamento).

Assim, a elaboração deste projeto pretendeu estar em consonância com as necessidades não só do agrupamento, como também das necessidades da turma onde estivemos inseridas e que constatámos existir, com o intuito de contribuirmos para uma melhoria de aspetos que podem condicionar um ambiente de sala de aula mais apropriado à construção de aprendizagens mais significativas. Ao nível global foram identificadas, como potencialidades desta turma, características como: o ritmo de trabalho, o comportamento da turma, a relação entre alunos e professora, a relação entre as crianças, a curiosidade por aprender coisas novas, a interação com a família, o respeito pelo outro e a interiorização das regras de convivência e de sala de aula.

No entanto, apesar da maior parte da turma demonstrar tais potencialidades, pode-se observar e comprovar nas semanas em que se trabalhou com estas crianças, que existem algumas fragilidades, a nível individual, que deviam ser trabalhadas, de modo a serem ultrapassadas, tais como o egoísmo (resistência em partilhar com o outro), a incompreensão pelas dificuldades do outro, e a oposição em querer trabalhar com determinados colegas.

Como tal, decidiu-se estruturar e implementar um projeto baseado na Educação para a Cidadania, e também por se considerar que esta é a base para a formação de um ser humano capaz de viver em sociedade. Segundo Araújo (2008), a implementação e prática de uma educação para a cidadania nos contextos educativos são fundamentais e

têm de ser uma constante ao longo do percurso educativo, dado que é um processo de desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afetivas desenvolvidas em situações e em estreita ligação com um conjunto de valores que caracterizam as sociedades democráticas.

E tal como refere o Projeto Educativo do Agrupamento, a escola deve reger-se por valores universais e humanistas de cidadania, liberdade, solidariedade, integridade, respeito e aceitação do outro e das suas diferenças.

Após toda esta estruturação do projeto de intervenção, da análise da turma, de algumas leituras e pesquisas e de conversas com a professora cooperante decidiu-se intitulá-lo de “Ser”, pois pretende-se que estes alunos consigam ser crianças que demonstrem “atitudes de responsabilidade, tolerância, respeito e preservação, formando cidadãos e cidadãs capazes de participarem ativamente na sociedade onde estão inseridos/as, aptos/as a olharem o mundo de forma crítica e expressando as suas ideias” (Cabral, 2015, p. 29)

As questões orientadoras, basearam-se como o ser cidadão está relacionado com a aprendizagem? qual o papel do professor para a contribuição da formação pessoal e social da criança? como é que estas aquisições (sociais e pessoais) favorecem a boa formação da criança enquanto ser?

Os objetivos que visavam ser alcançados:

1. Cooperar com os colegas de forma a desenvolver a aprendizagem;
2. Envolver-se nas atividades propostas; desenvolver as suas capacidades de vida democrática;
3. Expressar as suas opiniões e críticas, fundamentando as suas razões e comunicando-as à turma;
4. Ser capaz de ouvir e respeitar as opiniões dos colegas;
5. Trabalhar a pares e/ou em pequenos grupos de forma colaborativa.

Para tal, durante a avaliação deste projeto utilizou-se a avaliação formativa como modelo regulador das aprendizagens dos alunos ao longo da prática supervisionada. Deste modo, durante o período de estágio, para avaliar as atividades dinamizadas deste projeto, utilizaram-se os seguintes instrumentos: observação direta, notas de campo, reflexão das atividades, registo fotográfico, análise das produções dos alunos (o progresso e não o produto final), análise das atitudes das crianças, diálogo entre criança-adulto e criança-criança; respeito pelas regras de convivência social e da comunicação oral, capacidade de exprimir e discutir ideias e grelhas de avaliação.

Neste projeto foi possível trabalhar várias temáticas nas diferentes semanas, tais como a aquisição de novo vocabulário através das histórias e de atividades, a imaginação

e a criatividade; incentivar o respeito por si próprio e pelo outro, a cooperação, a colaboração e o trabalho em equipa.

Para Oliveira-Formosinho (1998), a forma como educamos as nossas crianças e as oportunidades que lhes criamos são decisivas para a vida atual da criança e para a vida futura do cidadão que vai emergindo, portanto, para a construção da sociedade de amanhã.

Destaco assim duas atividades desta prática supervisionada. Para a concretização desta tarefa, organizou-se primeiramente as crianças para o espaço exterior e sentamos em roda. Antes de se dar início à atividade, fez-se uma breve explicação do que iríamos fazer, prosseguiu com a leitura do poema sobre a amizade, em seguida peço que cada um exponha o que sentiu ou queira partilhar de acordo com o tema. Na segunda parte da atividade, após a minha explicação sobre o que faríamos com a lã, que seria uma teia, iniciámos esta estratégia possibilitou às crianças vivenciarem o trabalho cooperativo, onde se verificou partilha dos sentimentos, como se sentem incluídos na turma e interajuda



Figura 5 - Registo fotográfico da atividade “Teia da Amizade”

A segunda atividade, de forma a desenvolver, o trabalho de equipa, criar soluções, para ultrapassar as barreiras propostas, foi realizado um circuito ao ar livre, onde era necessário a cooperação, o envolvimento de todos. Esta atividade além de ser um momento em que toda a turma se divertiu, foi notável a forma como interagiam entre si, como criam todos arranjar soluções, o trabalho em equipa e como a inclusão de todos os membros de cada equipa.



As atividades realizadas ao longo da semana, puderam ter um de carácter lúdico, tentado respeitar o ritmo de cada um; estimular o interesse para novas aprendizagens; promover a autonomia e autoestima através do reforço positivo e reflexão, bem como o respeito pelo outro, através de trabalhos em grande grupo.

A divulgação do projeto foi realizada com a finalidade de dar a conhecer à comunidade escolar o que os alunos tinham aprendido e realizado ao longo das atividades. Por isso, a avaliação implementada, nomeadamente observação direta e registos fotográficos, foram afixados no painel do corredor de forma a mostrar as suas criações.

4. Prática de Ensino em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3.º e 4.º anos de escolaridade

O quarto estágio, no âmbito do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, realizou-se em 1.º CEB numa turma de 3.º e 4.ºano, iniciando dia 17 de maio de 2021 e terminando no dia 18 de junho do mesmo ano. A primeira semana foi de observação e as 4 semanas seguintes de intervenção individual, ou seja, duas semanas cada aluna.

4.1 Caracterização da instituição

Ambos os estágios de 1.º Ciclo ocorreram na mesma instituição, sendo que o primeiro estágio com uma turma de 1.º e 2.º ano.

O estágio foi realizado numa instituição da rede pública, pertencente à cidade de Santarém, que recebe crianças dos três aos dez anos de idade, distribuídas pelas valências de pré-escolar e 1.º Ciclo. Como tal, nela existe uma sala direccionada ao JI e duas salas direccionadas ao 1.º Ciclo.

A instituição possui dois pisos, sendo que no piso térreo encontram-se duas salas, a sala do JI e a sala onde foi realizado o primeiro estágio, duas casas de banho, um elevador, uma copa e um refeitório, onde são servidos os almoços às crianças. Ainda neste piso, existe também um pequeno compartimento onde se arrumam diversos materiais didáticos e materiais para a educação física. No piso superior existe a sala da turma do 3.º e 4.º ano, duas casas de banho e uma pequena sala onde se encontra a impressora. O espaço exterior é constituído por um pátio semicoberto e um espaço amplo e descoberto, com um parque infantil, onde as crianças se podem divertir e brincar nas horas do recreio.

Este estabelecimento de ensino insere-se num meio rural, tendo por isso um meio envolvente bastante tranquilo, pacato, calmo e ligado à natureza.

4.2 Organização do ambiente educativo da sala

4.2.1 Caracterização do grupo

A turma com a qual se realizou este estágio era constituída por dois anos de escolaridade, 3.º e 4.º ano, com 23 alunos, sendo que 11 pertenciam ao terceiro ano e 12 ao quarto ano. O grupo tinha idades compreendidas entre os oito e os dez anos, sendo 12 crianças do sexo feminino e 11 do sexo masculino.

Esta turma mostrou ser muito ativa, curiosa, alegre e com vontade de aprender.

Contudo, no que diz respeito ao cumprimento de determinadas regras e ao respeito pelo próximo, estava muito aquém.

Neste grupo encontravam-se, diagnosticados, dois alunos com necessidades educativas especiais, sendo que uma vez por semana tinham apoio de um professor da educação especial.

Relativamente ao comportamento da turma, pôde-se concluir que não foi uma turma fácil, devido ao seu comportamento irreverente e indisciplinado, fazendo com que nem sempre o funcionamento da aula fluísse normalmente.

É importante salientar que a maioria destes alunos vinham de contextos familiares destrutturados o que também contribuía para o seu comportamento desadequado na sala de aula. Porém, os alunos tinham proximidade com a professora e, rapidamente demonstraram ter também uma grande proximidade com as estagiárias.

4.2.2 Organização do espaço

A sala de aula onde este estágio foi realizado era um pouco apertada, tornando-se pequena tendo em conta o número de alunos que abrangia e onde a dinâmica de circulação não era a mais adequada. No entanto, era também uma sala muito colorida, e consequentemente apelativa, pelas cores que apresentava.

Encontrando-se a sala no 1.º e último andar da instituição e não tendo janelas que permitissem a sua abertura, esta tornava-se um pouco escura e no verão (ou nos dias de mais calor) muito quente.

O espaço incluía ainda, alguns armários para arrumação, onde os alunos podiam deixar os seus manuais, tal como se arrumavam outros materiais de apoio ao processo educativo, três armários de materiais escolares e uma pequena dispensa para arrumação de materiais diversos.

Através de uma visão pedagógica, não se pôde considerar uma sala razoável para trabalhar, tendo ainda a agravante de acolher um grupo com dois anos de escolaridade.

Constatou-se que quando a professora desejava falar com todo o grupo, não conseguia ter a visibilidade de todos e que a disposição do quadro interativo impossibilitava o uso do mesmo para os dois anos de escolaridade, tendo em conta que a disposição dos lugares e dos quadros de ardósia dificultavam a sua visão.

4.2.3 Organização do tempo

O horário de funcionamento da escola é das 09h00 às 17h30, sendo a componente letiva das 09h00 às 15h45 e posteriormente realizam-se as atividades de enriquecimento curricular, das 16h30 às 17h30.

Quadro 13

Organização do tempo escolar da escola

Horas	Atividades / Rotinas
09h00 – 10h30	Atividade letiva
10h30 – 11h00	Intervalo
11h00 – 12h30	Atividade letiva
12h30 – 14h00	Almoço
14h00 – 15h30	Atividade letiva
15h30 – 16h00	Intervalo
16h00 – 17h30	AEC

Seguidamente, apresento o horário semanal da turma, referente à distribuição dos tempos letivos.

Quadro 14

Distribuição dos tempos letivos da turma

Hora	Horário da turma 3.º e 4.º ano				
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09h00 – 10h30	Português	Expressões Inglês	Português	Matemática	Português
10h30 – 11h00	Intervalo				
11h00 – 12h30	Matemática	Matemática Estudo do Meio	Matemática	Português	Matemática Expressões
12h30 – 14h00	Almoço				
14h00 – 15h30	Estudo do Meio	Estudo do Meio Português	Of. Compl. Expressões	Expressões	Inglês Estudo do Meio

Sendo uma turma mista, era necessária uma adaptação da logística dos tempos e da dinâmica da turma, relativamente à distribuição dos tempos letivos, por norma, eram cumpridos, só se, porventura, numa determinada área curricular se tivesse conteúdos em

atrasado, aproveitavam a aula seguinte para finalizar, existindo desta forma, flexibilidade curricular.

4.3 Projeto de Intervenção

Este projeto de intervenção emerge no estágio em contexto de 1º ciclo – 3º e 4º anos, com o qual pretendemos ir sempre ao encontro das necessidades e interesses das crianças, seguindo o trabalho até à data desenvolvido pela professora. Uma vez que não existia o Projeto Educativo da Instituição, decidimos partir das principais necessidades da turma que desde cedo identificámos: a relação com o próximo, a irreverência do comportamento e a falta de compreensão pelo outro.

Para além de, com este projeto, pretendemos ir ao encontro das necessidades da turma identificadas desde início, tivemos também em conta o Projeto Educativo do Agrupamento, uma vez que a escola e a turma se regem, principalmente, pelo mesmo.

Tendo em conta que o Projeto Educativo do Agrupamento, tem como principal objetivo *“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”*, com o nosso projeto de intervenção implementámos atividades, com as quais pretendemos que os alunos não só desenvolvessem o gosto pela aprendizagem dos diferentes conteúdos programáticos, mas também promover a cooperação e o trabalho de qualidade, cuidadoso, rigoroso e sério, ministrar uma sólida formação pessoal e social no que respeita ao espírito pluralista, capacidade de análise crítica e abertura ao diálogo e educar para a saúde (física, mental e emocional) e para a prevenção de comportamentos de risco (Projeto Educativo do Agrupamento).

A nossa observação direta permitiu-nos identificar algumas fragilidades e potencialidades quer a nível geral (turma) quer a nível individual (cada aluno).

Como pontos centrais das suas potencialidades, a nível geral, destacamos: a curiosidade e o ritmo de trabalho, no sentido em que revelavam bastante interesse em executar as tarefas. Quanto às fragilidades do grupo identificámos as que mais sobressaiam: o comportamento da turma, dificuldade na elaboração de tarefas a nível dos seus conhecimentos, o relacionamento interpessoal (amizade) e a recorrência de certas atitudes/conduas em sala de aula (indisciplina, desrespeito...).

A escola promove a socialização, concretiza regras em espaço coletivo e comum a todos, também é responsável não apenas pela difusão de conhecimentos, mas pela transmissão dos valores de uma cultura entre gerações, como afirma Martin Baró (1992). O papel do/a professor/a não será então de ensinar as matérias apenas, mas também prepará-los para a vida e para situações realistas que os possam esperar no seu futuro

“(...) o que se passa na sala de aula é uma transmissão desse saber que também é poder, do professor para os alunos, é essa a missão do professor e o direito dos alunos. (...)” a partilha deste saber fará com que os alunos tenham a percepção do mundo existente lá fora (Guinote, 2014, p. 27).

Após toda esta estruturação do nosso projeto de intervenção, da análise da turma, de algumas leituras e pesquisas e de conversas com a professora cooperante decidiu-se intitulá-lo de “Os outros também sentem”, pois, o objetivo central é que estes alunos consigam ser crianças que demonstrem, tolerância pelo outro, respeito, amizade e que consigam preservar estes valores e princípios tão importantes e necessários. Este nome surgiu após a primeira semana de observação, em que pudemos constatar que certos valores e princípios estavam totalmente esquecidos e a relação que tinham uns para com os outros era centrada no egoísmo e no desrespeito. Mesmo sendo um grupo majoritariamente trabalhador, por vezes existiam certas dificuldades. Em conversa com a professora cooperante acerca deste projeto a ser implementado em sala, a mesma se mostrou de acordo, pois também sentia constantemente esta falta de amizade entre o grupo e a falta de um relacionamento puro entre os colegas.

Ao longo da sua implementação, com o par pedagógico procurei promover os seguintes objetivos específicos:

1. Adquirir uma atitude reflexiva acerca de acontecimentos;
2. Adquirir valores e princípios morais; - Colocar-se no lugar do outro (empatia);
3. Compreender a importância das relações interpessoais;
4. Solucionar problemas/conflitos (gestão);
5. Desenvolver a expressividade;
6. Estimular a curiosidade;
7. Cooperar com os colegas de forma a promover a aprendizagem;
8. Explorar de diferentes formas de expressão artística.

Destaco assim duas atividades desta prática supervisionada. A primeira atividade foi desenvolvida com a leitura do livro suscitou bastante diálogo entre as turmas e uma abertura para os seus sentimentos, “ O monstro das cores”, a forma como cada um apropriou-se do sentimento que o monstro também demonstrou relevou a capacidade de interiorização, a nível da expressão plástica foi onde os alunos demonstraram muita alegria a execução do seu próprio monstro e posteriormente a sua apresentação em frente à turma fez com que cada aluno se questionasse o porquê dessa escolha de cor para o seu monstro e como cada um se sentia quando o sentimento sobressaía.



Figura 7- Registo fotográfico da atividade “Monstro das Cores”

A segunda atividade, promoveu um tempo de conversa bastante reflexiva, acerca de inclusão, a forma como relacionamo-nos com os outros e como podemos melhorar os nossos relacionamentos, nos corações os alunos poderiam escrever, o que desejavam nas suas amizades.

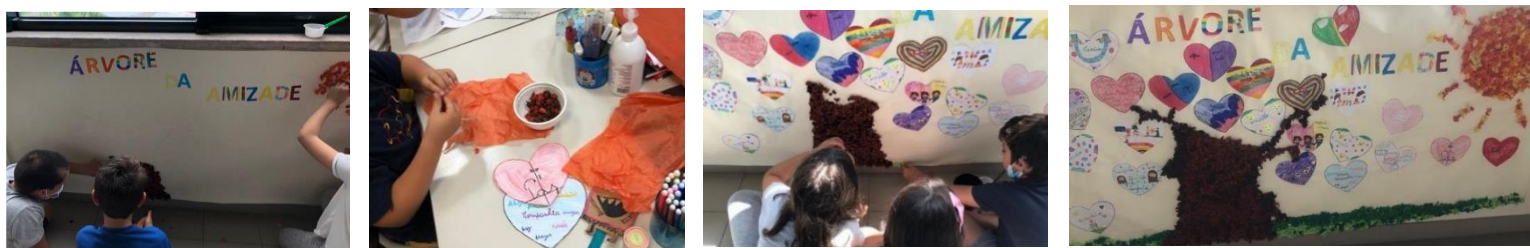


Figura 8 - Registo fotográfico da atividade “Árvore da Amizade”

As atividades realizadas ao longo da semana, puderam ter um de carácter lúdico, mas também de um aprofundar certos comportamentos disruptivos, que eram recorrentes, através das atividades. Foi possível observar o ritmo de cada um; estimular o interesse para novas aprendizagens; promover a autonomia e autoestima através do reforço positivo e reflexão, bem como o respeito pelo outro, através de trabalhos em grande grupo.

A avaliação deste projeto foi realizada através de observação direta, realizando registos fotográficos e, no final de cada semana, existia um momento de auto e heteroavaliação, aonde refletiam juntos todas as aprendizagens da semana. Neste momento, os alunos também deram o seu feedback relativamente ao que foi feito, o que gostaram mais e o que gostaram menos.

A divulgação deste projeto teve como finalidade expor os trabalhos para a comunidade educativa tivesse conhecimento das atividades realizadas. Desta forma, as criações dos alunos foram afixadas no painel da sala, no painel do corredor.

5. Percurso de desenvolvimento profissional

O percurso até ao momento, enquanto futura educadora de infância e professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tem sido desafiante, marcado pela realização de estágios em contexto real, sendo que o contexto pandémico acrescentou uma camada adicional de complexidade. No entanto, destaco positivamente a receção calorosa por parte de todos os intervenientes dos contextos educativos, incluindo crianças, docentes cooperantes, docentes de educação especial, assistentes operacionais e encarregados de educação/familiares.

Ao fazer uma retrospectiva do meu percurso académico, percebo que enfrentei dois principais receios: o de não conseguir corresponder de forma rápida e eficaz a todas as necessidades e o desafio da inclusão. Contudo, à medida que os estágios avançavam, ganhei experiência e assertividade, e a ansiedade associada a esses receios diminuiu. A colaboração com o meu par de estágio, as docentes cooperantes e as docentes orientadoras da ESES, foi fundamental para superar esses desafios.

O objetivo constante e primordial ao longo dos estágios foi criar um ambiente seguro, de entreajuda, equidade e inclusão. A promoção da igualdade de oportunidades e participação e de uma educação de qualidade para todas as crianças, e cada uma, é crucial, como defendido por Correia (2008). Para alcançar esse objetivo, a implementação e conhecimento da legislação e a nossa formação contínua, sobretudo, na diferenciação pedagógica são essenciais.

A fase inicial da formação docente exige uma reflexão e questionamento contantes sobre a prática pedagógica, conforme destaca Piscalho (2021) (2020). A reflexão é fundamental para o desenvolvimento da capacidade construtiva de aprendizagem sobre a atividade profissional. Efetivamente, ao longo da prática pedagógica durante os estágios, identificaram-se por vezes comportamentos e atitudes que suscitaram reflexões profundas acerca da dinâmica professor/educador-criança. Uma situação que se destacou consistiu na observação de processos de exclusão dirigidos a crianças oriundas de outra cultura, cuja proficiência na língua portuguesa ainda se encontrava em estágio inicial. Este cenário, para além de desafiador, revelou-se uma oportunidade de aprendizagem enriquecedora, instigando uma análise crítica desses comportamentos menos apropriados.

A constatação de tais dinâmicas não inclusivas não apenas incitou uma reflexão aprofundada, mas também desencadeou um impulso para a conceção de estratégias proativas. Ao invés de condescender com as ações discriminatórias, a adversidade emergiu como um ponto de partida para a implementação de uma abordagem pedagógica mais inclusiva, sensível às nuances da diversidade cultural.

Nestes contextos, compreendi a imperatividade de abordar diretamente situações que comprometem a inclusão, fomentando um ambiente que celebre a diversidade. Esta experiência revelou-se como uma oportunidade valiosa para transpor o conhecimento teórico para a prática, convertendo desafios observados em marcos cruciais no processo de formação. Estes momentos menos auspiciosos durante os estágios não apenas atestaram a realidade complexa do cenário educativo, mas também desempenharam um papel fundamental na consolidação de competências para intervenções futuras mais eficazes e inclusivas.

Desde a Declaração de Salamanca em 1994, a UNESCO enfatiza a necessidade imperativa de incorporar a educação especial e inclusiva nos currículos dos cursos de formação de professores. Dessa forma, a formação inicial deve ser concebida de maneira intencional e incisiva, explorando estratégias específicas para atender às complexas exigências inerentes a esses processos educacionais. A pesquisa realizada ao longo das Práticas de Ensino Supervisionadas (PES) emerge como um pilar crucial na construção de uma consciência fundamentada para a efetiva promoção da educação inclusiva. Esse processo investigativo proporciona uma compreensão mais profunda das dinâmicas práticas e das necessidades específicas, capacitando os futuros docentes com conhecimentos sólidos e práticos.

Como aspirante a docente, identifico na análise e reflexão dessas questões um potencial catalisador para a inovação e transformação no âmbito educacional. A consciencialização acerca da relevância da reflexão na prática pedagógica, das estratégias implementadas e dos comportamentos adotados assume uma dimensão crucial. Além disso, a pesquisa sobre a ação revela-se uma ferramenta inestimável para o constante aprimoramento da prática pedagógica, reconhecendo que cada intervenção educacional tem um impacto direto e duradouro no desenvolvimento e aprendizagem dos futuros cidadãos.

Em síntese, a integração consciente destes elementos na formação inicial do docente não apenas atende às diretrizes da UNESCO, mas também fundamenta uma abordagem proativa e informada para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e eficazes. Este compromisso reflete-se não apenas no presente, mas sobretudo na contribuição significativa para o desenvolvimento pleno dos educandos e na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A segunda parte do presente trabalho almeja abordar detalhadamente a temática supracitada.

Parte II – Componente Investigativa

1. Contextualização do exercício investigativo

O percurso de vida de muitos educadores é frequentemente marcado por uma sensibilidade profunda em relação a temas ligados à educação especial, refletindo um compromisso constante em se manter atualizado sobre essa temática. A entrada no Ensino Superior e a inclusão de uma unidade curricular de Educação Inclusiva na licenciatura constituem um momento de despertar para este tema, permitindo uma maior exploração e compreensão. Contudo, a breve duração dessa unidade curricular, limitada a um semestre, limita as oportunidades de aprofundamento e desenvolvimento prático nesta área.

Para futuros educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, torna-se essencial aprofundar os conhecimentos sobre educação inclusiva e refletir sobre as estratégias que podem ser utilizadas na prática profissional, com o intuito de facilitar a inclusão. Infelizmente, durante a formação inicial, algumas experiências de estágio revelaram situações em que crianças eram "excluídas", seja por pertencerem a outras culturas, por apresentarem comportamentos disruptivos considerados "fora do normal" ou por terem personalidades mais acentuadas. Essas experiências têm um impacto significativo no crescimento e desenvolvimento das crianças, contribuindo para o surgimento de problemas como ansiedade, depressão e baixa autoestima.

Conforme afirma Garcia (2013), é através da formação que se adquire ou aprimora o conhecimento, as competências e as disposições necessárias para intervir eficazmente no processo educativo, no currículo e na escola, visando, assim, melhorar a qualidade da educação recebida pelos alunos. Para além dessa perspectiva, existe um interesse em conhecer as visões de estudantes que iniciam as suas práticas e as estratégias que estas utilizam para tornar o processo de inclusão mais orgânico.

Tendo em consideração estes objetivos, a investigação que se apresenta a seguir segue um desenho qualitativo. Assim, o exercício investigativo debruça-se sobre dois estudos que focam a formação inicial, analisando a educação inclusiva através de inquéritos de resposta aberta, com uma abordagem exploratória de natureza qualitativa, complementada pela análise de narrativas extraídas de diários de bordo.

2. Enquadramento Teórico

Neste tópico, expõe-se a revisão de literatura sobre a problemática a investigar, onde os principais temas serão analisados num ponto de vista teórico, nomeadamente, a formação inicial, a educação inclusiva e o papel do educador de infância e do professor do 1.º CEB.

2.1. Formação Inicial

Ensinar é mediar, gerar aprendizagem em alguém, mas saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico, exigente e complexo.

Maria do Céu Roldão

A formação inicial é considerada como a primeira etapa, hoje de cerca de cinco anos, de um longo percurso de formação constante na área do ensino. É nesta fase que se experimenta a primeira etapa, referida em vários estudos, como sendo um ciclo de passagem de aprendente a docente, o período de iniciação do futuro profissional (Cardona, 2006).

Segundo Estrela (2002) considera a formação inicial como um momento de preparação e desenvolvimento da pessoa em ordem ao desempenho de uma atividade. Neste sentido, esta preparação nos primeiros anos, deve também destacar a importância das atitudes e dos comportamentos por serem elementos básicos num ambiente educativo, onde se encontram crianças muito atentas aos exemplos e formas de agir do/a docente, porque são, na maior parte das vezes, modelos e linhas de orientação.

Na formação geral da criança, é notável a importância de um educador/a de infância e do professor/a do 1º Ciclo do Ensino Básico, desde há muito é reconhecida, pois desempenha uma quantidade de funções na comunidade educativa, de acordo com as características do meio em que está inserido e dos objetivos da escola. Muitos são os desafios que o docente poderá se debater, desde a sua formação inicial, a necessidade de dotar-se de competências diversificadas que vão sendo complementadas, ao longo do processo de formação continua posterior (Batista, 2014)

A Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, representou uma transformação crucial na perceção da docência em Portugal. Ao abolir os Bacharelatos, esta legislação estabeleceu que a licenciatura seria a habilitação mínima exigida para o exercício da docência, independentemente do nível de ensino. Essa mudança promoveu a igualdade

de requisitos de formação para todos os professores, desde o ensino básico até o secundário e a educação de infância.

Relativamente à formação (figura 9), seja inicial ou contínua, importa perceber como esta atualmente se organiza e que desafios se avizinham, quando se espera que os/as docentes tenham conhecimentos profundos e um vasto repertório de práticas que lhes permita promover um ensino oportuno e de qualidade.

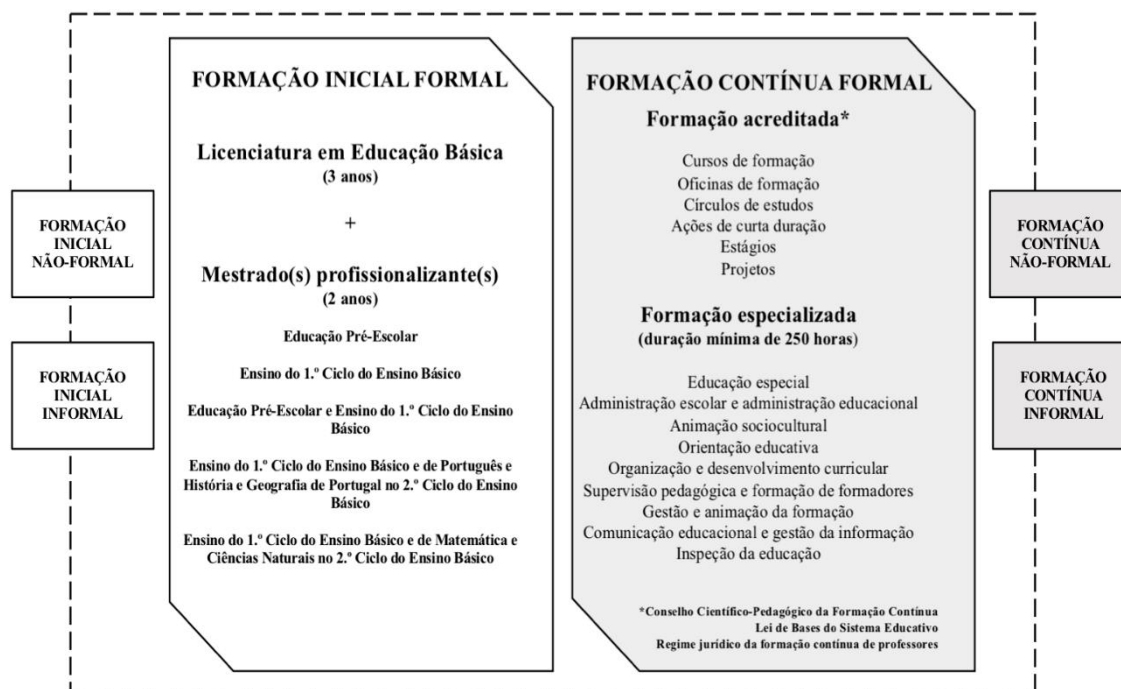


Figura 9 - Formação da docência (Piscalho, 2021)

Com a organização dos cursos em função da reestruturação do ensino superior, à luz do Processo de Bolonha e do enquadramento legal que define as habilitações profissionais para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro), a formação passou a decorrer segundo um modelo bietápico, que não necessita de ser sequencial. Porém, o referido diploma estabeleceu a habilitação para a docência como uma habilitação exclusivamente profissional e os termos em que a titularidade dessa habilitação profissional passou a ser conferida, definindo como condição indispensável a obtenção do grau de licenciado/a em educação básica e de mestre numa especialidade.

A titularidade da habilitação profissional para a docência generalista, na educação pré-escolar e nos 1.º e 2.º CEB, é conferida a quem obtiver tal qualificação através de uma licenciatura em educação básica. Esta licenciatura apresenta uma vocação, essencialmente, preparatória para os mestrados profissionalizantes (em educação pré-escolar, em educação pré-escolar e ensino do 1.º CEB, em ensino do 1.º CEB e em ensino do 1.º CEB e matemática e ciências naturais no 2.º CEB, e em ensino do 1.º CEB

e de português e história e geografia de Portugal no 2.º CEB), que conferem habilitação para a docência do ensino pré-escolar ao 6.º ano de escolaridade, ou seja, para trabalharem com crianças dos 0 aos 12 anos de idade.

Em 2014, mediante a aprovação do Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, foi estabelecido um novo regime jurídico para a habilitação profissional na docência, abrangendo a educação pré-escolar, os ensinos básico e secundário. Esse regime entrou em vigor no ano letivo de 2015/2016 e introduziu modificações substanciais, especialmente no que diz respeito à formação de professores para o 1.º e o 2.º Ciclo do Ensino Básico.

A reforma da habilitação para a docência, conforme descrita por Piscalho (2021), preservou o modelo bietápico ou sequencial de formação, organizado em dois ciclos de estudos não integrados. Contudo, foram implementadas modificações significativas na duração desses ciclos, na organização curricular e nas componentes de formação.

Na perspetiva de Vaillant citado por (Reis, 2006, p. 45), é essencial que a formação inicial dos professores seja eficiente, sendo crucial que os futuros docentes sejam incentivados a: cultivar o pensamento crítico, resolver problemas e adotar práticas que estimulem a diversidade de aprendizagens, além de motivar as crianças à reflexão. A formação inicial dos professores "deve propiciar o desenvolvimento pessoal, a compreensão da responsabilidade no progresso escolar e o cultivo de uma postura reflexiva em relação à prática docente".

2.2. Educação Inclusiva

A definição de Educação Inclusiva (EI) não é uniforme, não havendo uma descrição que seja consensual entre todos os autores ou pesquisadores. Contudo, Luís, Piscalho e Pappamikall (2014) esclarecem o que constitui a educação inclusiva, abordando estratégias, atividades e processos adaptados às dificuldades específicas de cada aluno. Essas abordagens consideram a vida do aluno, a educação familiar e situações formais e não formais, com o objetivo de combater a discriminação e fomentar uma participação mais ampla na sociedade. Nas palavras dos autores, a educação inclusiva visa criar uma escola "de todos e para todos", proporcionando uma experiência de aprendizagem contínua.

Durante a Declaração de Salamanca (1994), a UNESCO instou todos os governos a adotarem, por meio de legislação, o princípio da educação inclusiva, visando a inclusão de todas as crianças nas escolas. Para efetivar a admissão de todas as crianças, é imperativo estabelecer a igualdade, assegurando que cada criança tenha acesso aos apoios necessários para alcançar seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento. Destaca-se, assim, a inclusão como um direito fundamental de todas as crianças no que

diz respeito ao acesso e participação nos contextos educativos. Nesse contexto, cada criança tem o direito de ser única, e, portanto, a ação pedagógica deve ser flexível, garantindo a diferenciação nos processos de ensino e aprendizagem, abrangendo métodos, instrumentos, atividades, tempos e avaliação (Areias, 2018).

Conforme a UNESCO (2009) descreve, a educação inclusiva é um processo que busca atender à diversidade das necessidades de todos os alunos, promovendo a participação e a aprendizagem. Apesar das diversas conceituações da inclusão, abordar a educação inclusiva implica considerar suas três dimensões fundamentais: a dimensão ética, que abrange os princípios e valores que a fundamentam; a dimensão relacionada à implementação de políticas educativas que fomentem e orientem as ações das escolas e suas comunidades educativas; e a dimensão relacionada às práticas educativas. Importa ressaltar que essas dimensões não são estáticas, e nenhuma delas pode ser negligenciada por qualquer sistema educativo que se comprometa com o objetivo da inclusão.

Em 6 de julho, foi promulgada a mais recente legislação sobre educação inclusiva, o Decreto-Lei n.º 54/2018. Este decreto "estabelece os princípios e normas que asseguram a inclusão, enquanto processo voltado para atender à diversidade das necessidades e potencialidades de todos os alunos, visando aumentar a participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa" (n.º 1 do artigo 1.º). A nova legislação adota uma abordagem claramente inclusiva, e tanto este decreto-lei quanto as normativas relacionadas ao currículo do ensino básico e secundário, bem como o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, atuam como impulsionadores e suportes para a implementação de mudanças tanto a nível organizacional quanto no próprio processo educativo (Pereira et al. (2018)

Desta forma, o Decreto-Lei n.º 54/2018 opta por evidenciar a Abordagem Multinível e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como metodologias que compartilham o objetivo comum de promover a inclusão de todas as crianças. Essas abordagens são recomendadas para serem exploradas pelos docentes no acesso ao currículo.

2.3 O papel do educador de infância e do professor do 1.º CEB na educação inclusiva

O papel do educador de infância assume uma importância fundamental na construção de um ambiente educativo propício e adaptado a cada criança, visando fomentar a autonomia e as aprendizagens específicas de cada indivíduo. Nesse sentido, o educador desempenha o papel de catalisador do desenvolvimento e das aprendizagens.

Conforme destacado por Hohmann e Weikart (2003), o educador desempenha o papel de "apoiar" e orientar as crianças durante as aventuras e experiências que compõem a aprendizagem por meio da ação. Isso ressalta a importância de uma abordagem ativa e envolvente por parte do educador, que atua como um guia facilitador nas jornadas de aprendizagem das crianças.

Proporcionar aulas numa educação inclusiva exige do docente uma postura reflexiva, que o capacite a questionar e reformular de forma contínua as suas práticas, adaptando-as às exigências e necessidades específicas de cada estudante.

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”*.

Conforme Cardoso (2013) (citado por Fontana & Fávero, 2013, p. 5) destaca, "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 deve sentir-se totalmente satisfeito, quer com as suas práticas, quer com as suas atitudes, mas sim procurar o aperfeiçoamento constante. A prática deve ser objeto de reflexão diária por parte dos docentes, tornando a reflexão uma constante nas suas vidas.

Entretanto, é crucial que os professores fundamentem sempre as suas práticas reflexivas nas teorias educacionais já existentes. Desconsiderar totalmente essas teorias em favor de descobertas pessoais e situações específicas seria alienar-se da comunidade educativa em que estão inseridos. Assim, é indispensável que os docentes colaborem entre si, enriquecendo o conhecimento individual por meio da partilha de ideias, experiências, situações particulares e vivências.

3. Método

Dado que a metodologia constitui o meio pelo qual todas as fases de uma investigação são estudadas, descritas e explicadas, é evidente que desempenha um papel fundamental em qualquer empreendimento investigativo.

De acordo com Piscalho (2021), o método científico é a habilidade de questionar a essência dos fenômenos, organizando os fatos em relações lógicas, coerentes e objetivas que os elucidam e reproduzem. Nesse contexto, é crucial esclarecer as escolhas feitas

com base nos pressupostos teóricos e na metodologia de investigação subjacentes à epistemologia das ciências sociais e humanas.

3.1 Tipo e pertinência do estudo

Para realizar uma investigação de maneira eficaz, é essencial elaborar previamente um plano de pesquisa que considere o processo e suas diversas etapas. Isso envolve uma reflexão crítica, confrontando e questionando as melhores estratégias de ação para abordar a questão-problema, alinhadas aos objetivos previamente estabelecidos. Nas palavras de Quivy & Campenhoudt (1998, p. 31) "uma investigação é, por definição, uma busca por conhecimento. É um percurso em direção a uma compreensão mais profunda e deve ser encarada como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que esse processo implica".

Este exercício investigativo trata-se de um estudo exploratório de natureza qualitativa e desenvolveu-se em torno da formação inicial como processo de (re)configuração de perspectivas sobre a educação inclusiva.

A pesquisa qualitativa pressupõe que o pesquisador reflita e questione suas observações nos contextos estudados, visando uma compreensão mais aprofundada do objeto de investigação. Como menciona Gonçalves (cit. por Alves & Azevedo, 2010, p.52), "os pesquisadores qualitativos obtêm a informação desejada em seus estudos, fundamentando-se na capacidade de reflexão e interpretação, na intuição, no rigor e na constante abertura à experiência. (...) O design da pesquisa deve abranger diversos métodos de coleta e análise de dados, os quais, em conjunto, buscam ampliar o entendimento sobre a questão investigada, testar hipóteses e alcançar os objetivos propostos". Saliento que esta pesquisa é qualitativa, uma vez que utiliza a coleta de dados qualitativos (por meio de entrevistas) e os trata mediante procedimentos qualitativos.

3.2 Questões de investigação e objetivos

Este estudo foi orientado pela seguinte questão investigativa:

De que forma a reflexão na formação inicial impacta a (re)configuração das perspectivas sobre a Educação Inclusiva, especialmente no contexto da Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Com base na questão central, é possível definir os seguintes objetivos numa perspectiva (auto)formativa:

- Reconhecer e analisar as dificuldades encontradas no processo de promoção da Educação Inclusiva durante a formação inicial.
- Avaliar a importância da reflexão sobre a prática, tanto no período de formação inicial como ao longo da carreira profissional.
- Identificar e compreender estratégias e metodologias que fomentem o desenvolvimento contínuo das competências reflexivas de educadores/professores em fase de formação inicial.
- Analisar as experiências práticas em contexto de estágio, especialmente em creche, jardim de infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico, destacando as narrativas mais expressivas relacionadas à promoção da Educação Inclusiva, e como essas experiências influenciam a (re)configuração de perspectivas ao longo do processo de formação inicial.

3.3 Contexto e participantes

Neste tipo de investigação, interrogar todos os indivíduos da população de referência (universo) torna-se frequentemente inviável, conduzindo-nos, por conseguinte, a adotar uma amostragem por conveniência nesta fase. Como Merriam (1988) sublinha, a escolha do método de amostragem deve ser criteriosa, sendo as técnicas não probabilísticas muitas vezes as mais apropriadas. Amostras não probabilísticas podem ser selecionadas com base em critérios de escolha intencional, sendo comumente empregadas em estudos aprofundados, com a sua dimensão ou elementos escolhidos de acordo com os objetivos específicos da investigação (Carmo & Ferreira, 1998).

Quanto aos participantes deste estudo, foram incluídos vinte estudantes em processo de formação inicial, pertencentes à Licenciatura em Educação Básica e ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Adicionalmente, a investigadora principal também participou como sujeito, uma vez que os diários por ela mantidos foram analisados no segundo momento do estudo.

Esta abordagem revelou-se essencial para obter informações esclarecedoras e promover uma compreensão mais profunda da problemática relacionada ao processo de ensino e aprendizagem.

3.4 Processos de recolha e tratamento de dados

Estrela (1994) reconhece que a abordagem do fenómeno em várias dimensões só é possível graças à pluralidade de processos, técnicas e instrumentos presentes no modelo de caracterização de situações pedagógicas.

No ponto seguinte enuncia-se as técnicas e instrumentos utilizados.

3.4.1 Instrumentos

3.4.1.1. Inquérito por Questionário de Respostas Abertas

A realização de Inquéritos por Questionário de Respostas Abertas representa uma abordagem metodológica robusta para a recolha de dados em exercícios investigativos, proporcionando uma visão profunda e rica das percepções e experiências dos inquiridos (Fonteyne, 2016; Bogdan & Biklen, 2007). A flexibilidade oferecida pelas respostas abertas permite aos participantes expressar livremente as suas opiniões, revelando nuances e complexidades que podem escapar a métodos mais estruturados (Creswell & Creswell, 2017).

A adaptação da análise qualitativa a partir das respostas abertas proporciona uma compreensão mais contextualizada e interpretativa dos dados, revelando padrões emergentes, temas recorrentes e insights valiosos para a investigação (Merriam, 2009; Braun & Clarke, 2006). No contexto desta dissertação de mestrado, os Inquéritos por Questionário de Respostas Abertas não só procuram obter uma compreensão aprofundada do fenómeno em estudo, mas também visam contribuir para o avanço da metodologia de pesquisa, promovendo uma abordagem rigorosa e sensível às nuances inerentes ao contexto educativo do ensino superior politécnico. Isso, por conseguinte, impactará na educação pré-escolar e no 1.º CEB.

3.4.1.2. Diários

Numa segunda fase deste exercício investigativo, a análise dos diários da investigadora principal acrescentou uma dimensão narrativa e reflexiva ao trabalho. A utilização dos instrumentos de reflexão do Manual de Apoio à Prática (Ministério da Educação, 2018) foi fundamental, desencadeando uma reflexão crítica cada vez mais consciente sobre o papel do educador de infância e do professor do 1.º CEB, com ênfase nos anexos 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

A análise dos diários, realizada especialmente durante o processo de formação, visou capturar *insights* pessoais, reflexões críticas e experiências vividas, procurando enriquecer a compreensão do fenómeno em estudo. Além disso, essa análise procurou contribuir para o desenvolvimento de abordagens mais contextualizadas dentro da formação inicial, oferecendo uma visão aprofundada que pode orientar práticas educativas mais intencionais, eficazes e inclusivas. Em particular, procurou-se complementar a investigação através da dimensão da análise dos diários, utilizando a reflexão como um processo tanto investigativo quanto (auto)formativo.

3.4.2 Procedimento de recolha de dados

O procedimento de recolha de dados para o presente exercício investigativo ocorreu durante o Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, ao longo dos quatro estágios de iniciação à prática, através do processo de observação e reflexão. Inicialmente, foram realizadas leituras aprofundadas sobre a problemática, visando fortalecer o quadro teórico e esclarecer questões temáticas.

Esse processo de recolha de dados desdobrou-se em dois momentos distintos. O primeiro momento centrou-se na realização de Inquéritos por Questionário de Respostas Abertas, dirigidos a vinte estudantes em processo de formação inicial, pertencentes à Licenciatura em Educação Básica e ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB. Esta abordagem permitiu obter uma compreensão profunda das perceções e experiências dos inquiridos, explorando livremente as suas opiniões e proporcionando uma visão abrangente da problemática.

O segundo momento, fundamental para a compreensão contextualizada do fenómeno em estudo, envolve a análise dos diários da investigadora principal. Estes diários foram mantidos ao longo do seu processo de formação, destacando as narrativas mais salientes relacionadas com a promoção da Educação Inclusiva, emergidas das experiências de estágio em creche, jardim de infância e 1.º CEB.

3.4.3 Procedimento de tratamento de dados

Conforme destacado por Amado e Ferreira (2017), o primeiro passo na elaboração de um estudo consiste no desenvolvimento de questões alinhadas a um plano estruturado, designado como guião. Este guião é uma ferramenta essencial que organiza e regista, de forma lógica, as informações que se pretende obter. Durante a interação, é fundamental conceder liberdade ao/a entrevistado/a para explorar além do enquadramento estabelecido. Com base na revisão da literatura, optou-se por criar um guião que oferecesse flexibilidade. O método utilizado na conceção do guião, inspirado em Albano Estrela (1994), envolve um processo que inclui: Formulação do tema; Estabelecimento de objetivos gerais e específicos; Previsão de estratégias de concretização.

Neste seguimento, o tratamento dos dados neste exercício investigativo compreendeu duas etapas distintas: a análise dos inquéritos por questionário de respostas abertas e a análise dos diários da investigadora principal.

3.4.3.1. Análise dos Inquéritos por Questionário de Respostas Abertas:

A criação de um guião para a construção do questionário foi crucial para garantir que as perguntas estivessem alinhadas com os objetivos do exercício investigativo, assegurando assim uma sequência adequada para a recolha de informações. Após a leitura das respostas, realizou-se a transcrição dos dados, o que possibilitou uma análise mais detalhada.

As informações recolhidas foram organizadas de acordo com os objetivos do exercício investigativo, as categorias e as unidades de registo. Este processo de análise adotou um sistema de categorias emergentes, refinado teoricamente pelos investigadores. O processo de categorização, seguindo as orientações de Bardin (1977) e Piscalho (2021), consistiu na identificação e agrupamento de componentes semelhantes, com um reagrupamento subsequente baseado em parâmetros previamente definidos. Este procedimento resultou na identificação de três temas emergentes e das respetivas categorias, derivados dos questionários aplicados aos estudantes.

Temas e categorias emergentes	
Tema	Categorias
Tema 1: Dificuldades na Promoção da Educação Inclusiva na Formação Inicial	Categoria 1.1: Barreiras percebidas pelos estudantes Categoria 1.2: Desafios específicos enfrentados durante a formação inicial Categoria 1.3: Estratégias para superar dificuldades identificadas
Tema 2: Importância da Reflexão sobre a Prática na Formação Inicial e ao Longo da Vida	Categoria 2.1: Perceções dos estudantes sobre a relevância da reflexão na formação inicial Categoria 2.2: Continuidade da reflexão ao longo da carreira profissional Categoria 2.3: Impacto da reflexão no desenvolvimento profissional
Tema 3: Estratégias e Metodologias para o Desenvolvimento de Competências Reflexivas	Categoria 3.1: Identificação de estratégias promotoras de reflexão • Categoria 3.2: Metodologias eficazes no desenvolvimento de competências reflexivas • Categoria 3.3: A perceção dos estudantes sobre a utilidade prática dessas estratégias

Quadro 8

Temas e categorias emergentes do estudo a partir dos questionários aos estudantes

Após a estruturação dos dados, procedeu-se à análise e à sua integração com os pressupostos teóricos emergentes das questões formuladas. Esta abordagem de tratamento de dados visou compreender em profundidade as perspetivas e experiências dos participantes, contribuindo para uma visão abrangente do fenómeno em estudo.

3.4.3.2. Análise dos Diários da Investigadora Principal:

Para a análise dos diários, adotou-se um procedimento aberto e similar, com o objetivo de captar reflexões pessoais, experiências vividas e as narrativas mais significativas relacionadas com a Educação Inclusiva. Esta abordagem permitiu uma exploração mais aprofundada das perspetivas da investigadora principal ao longo do processo formativo.

Foi criado um sistema específico de categorias para os diários, fundamentado no referencial teórico e na análise dos dados já recolhidos. A análise de conteúdo, conforme Bardin (1977) e Piscalho (2021), consistiu em realizar inferências baseadas numa lógica clara sobre o conteúdo, inventariando e categorizando as características dos dados. Além disso, foi possível identificar um tema emergente e as respetivas categorias, enriquecendo assim a compreensão do fenómeno em estudo e oferecendo uma visão mais contextualizada sobre a prática educativa e a inclusão.

Tema 4: Experiências em Contexto de Estágio e Narrativas sobre Educação Inclusiva	Categoria 4.1: Experiências destacadas em creche Categoria 4.2: Experiências destacadas em jardim de infância Categoria 4.3: Experiências destacadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico Categoria 4.4: Narrativas salientes relacionadas à promoção da Educação Inclusiva
---	---

Quadro 9

Temas e categorias emergentes do estudo a partir dos diários da investigadora principal

Por fim, procedeu-se a uma triangulação dos dados para assegurar a validade e a robustez dos resultados obtidos.

4. Apresentação e análise dos resultados

Neste capítulo, serão apresentados e analisados os resultados do estudo, de acordo com os quatro objetivos delineados. A organização e análise dos dados obtidos serão conduzidas de forma a fornecer uma visão abrangente sobre a reflexão na formação inicial e a promoção da Educação Inclusiva.

Iniciaremos com a apresentação e análise dos resultados obtidos a partir dos questionários, seguidos da apresentação e análise das narrativas extraídas dos diários.

4.1. Perspetivas dos estudantes

4.1.1. Dificuldades sentidas na promoção da EI em formação inicial

Nesta secção, serão apresentados os resultados relacionados com as barreiras percebidas pelos estudantes durante a formação inicial. A análise abordará as dificuldades específicas identificadas, assim como as estratégias propostas para superá-las.

Do tema 1 emergiu uma categoria, a relevância das dificuldades sentidas na promoção da EI, na formação inicial, categoria a ser analisada: a importância da formação sobre metodologias de EI.

Segundo a perspetiva dos participantes nesta investigação, foi-lhes questionado se têm alguma experiência com trabalho com crianças com Necessidades Educativas, pelo que responderam:

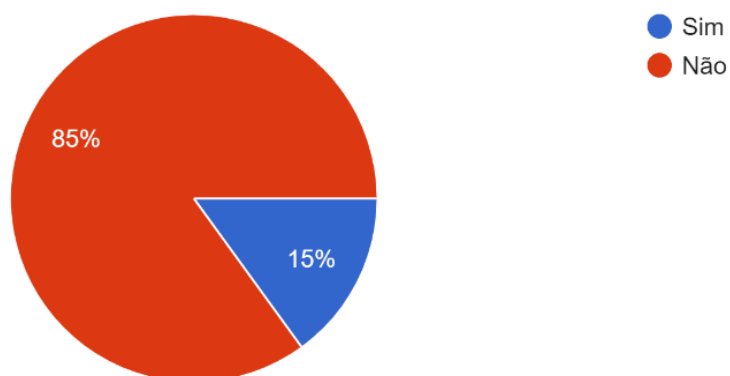


Figura 10 - Necessidade Formação em Necessidades Educativas

A percentagem de 85% dos participantes, nunca trabalhou com crianças com Necessidades Educativas.

Ao questionar acerca da necessidade de formação sobre metodologias de Educação Inclusiva.

Numa escala de 1 a 7, aonde o 1 correspondia a “não tenho necessidade de formação” e o 7 “tenho uma grande necessidade de formação” ao que puderam responder, através da leitura do gráfico, é possível verificar que 40% das estudantes, afirmam a sua necessidade de formação no que toca a metodologias acerca de Educação Inclusiva.

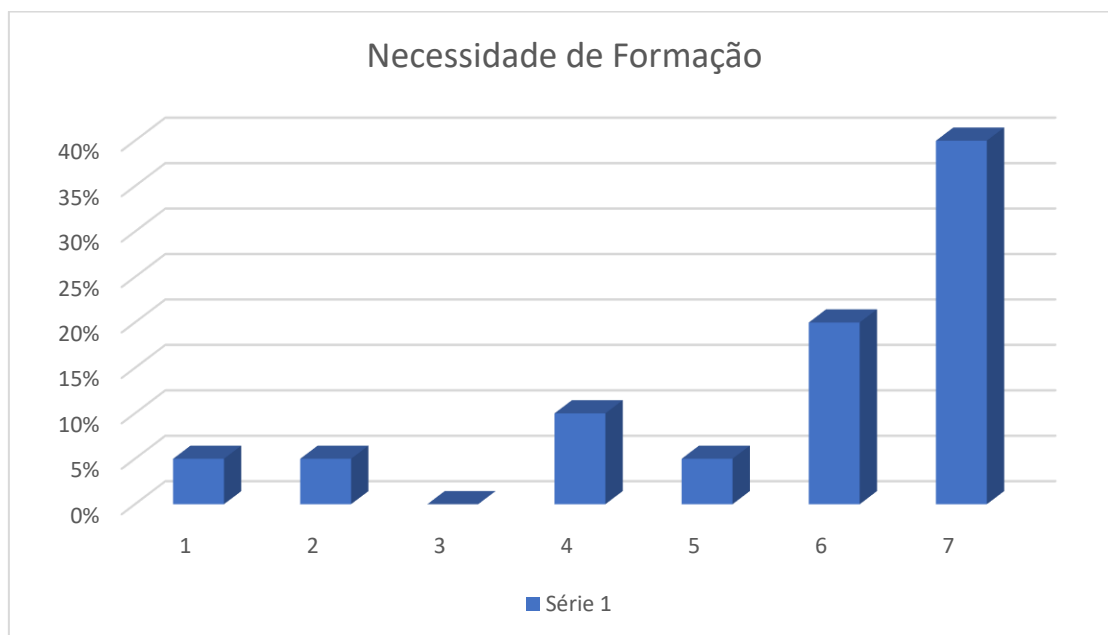


Figura 11 - Necessidade de Formação

Como mencionam Alarcão, Freitas, Ponte 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”, portanto, a formação inicial do professor deve promover, no futuro docente, uma atitude crítica e reflexiva, ao mesmo tempo em que incentiva e estimula a “mobilização e integração dos conhecimentos e problemáticas que proporcionem a capacidade do real através da observação e intervenção”.

Com esta observação aparece uma observação elaborada pela estudante 1, que afirma:

“As Unidades Curriculares” “Educação Inclusiva” do 1.º ano da licenciatura em educação básica e a “Saúde e Vulnerabilidades na Infância” foram importantes no meu percurso escolar. Devia ter uma maior duração.”
(Participante 1)

A formação inicial tendo uma importância crucial para o desenvolvimento da sua prática, pois através da formação que adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições para intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os/as aprendentes recebem (García, 2013).

Com a formação inicial estruturada, o aluno tem a oportunidade de uma preparação que entre em conformidade com as características e desafios que vão compondo até à formação contínua.

4.1.2. Importância da Reflexão sobre a Prática na Formação Inicial e ao Longo da Vida

Nesta secção serão discutidas as perspetivas dos estudantes sobre a relevância da reflexão na formação inicial e como esta prática pode ser mantida ao longo da carreira profissional. A análise destacará o impacto da reflexão no desenvolvimento profissional contínuo.

Do tema 2 emergiram três categorias, a partir da questão acerca da importância da reflexão sobre a prática, na formação inicial e ao longo da vida, as três categorias a serem analisadas, nomeadamente, a importância da reflexão sobre a prática, as dificuldades sentidas durante o processo de inclusão e a superação dessas dificuldades.

Foi questionado, o que ocorre imediatamente, quando pensa em inclusão e acordo com a opinião dos participantes neste estudo, a reflexão sobre a inclusão é essencial ao bom desempenho da atividade de qualquer docente pois é através de uma atitude reflexiva que visa incluir, para um melhor adaptar das suas práticas indo ao encontro das necessidades específicas de cada criança.

*“Um processo contínuo que visa oferecer uma educação de qualidade para todos, respeitando a diversidade e as diferentes necessidades e potencialidades, características e expectativas de aprendizagem das crianças e comunidades, eliminando todas as formas de discriminação.”
(Participante 2)*

Os participantes neste estudo constataram que, no decorrer das suas práticas o processo de inclusão, o docente deverá criar um ambiente inclusivo, de modo, a que todos possam participar.

As dificuldades em adotar uma atitude reflexiva, que viabilize a inclusão desde a formação inicial e ao longo da vida, foi questionado, como os participantes sentem-se a nível de planeamento de tarefas de aprendizagem adequadas às necessidades individuais das crianças com NE, aonde numa escala de 1 a 6, aonde o 1 correspondia a “completamente em desacordo e o 6 “completamente de acordo”.

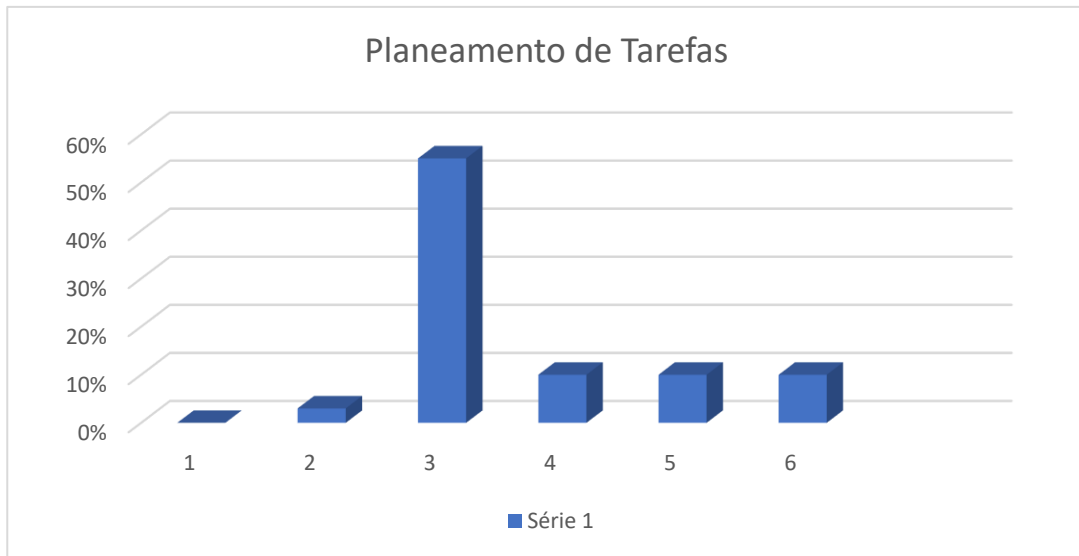


Figura 12 - Planeamento de Tarefas

Ao que puderam responder, através da leitura do gráfico, é possível verificar que 55% das estudantes, afirmam a sua necessidade/dificuldade em adaptar tarefas de aprendizagem para crianças com necessidades educativas na sua formação inicial no que toca a metodologias acerca de Educação Inclusiva.

As opiniões sobre a prática que acaba 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.

Ao longo do percurso formativo o papel da docente cooperante, o par pedagógico e o recurso a materiais didáticos diferenciados desempenham, um papel essencial na superação das dificuldades reflexivas que, muitas vezes, assolam os participantes durante as suas práticas supervisionadas

Com isto, expôs-se a questão acerca da capacidade de trabalhar conjuntamente com outros/as profissionais e funcionários/as no ensino a crianças com NE, nas atividades da escola.

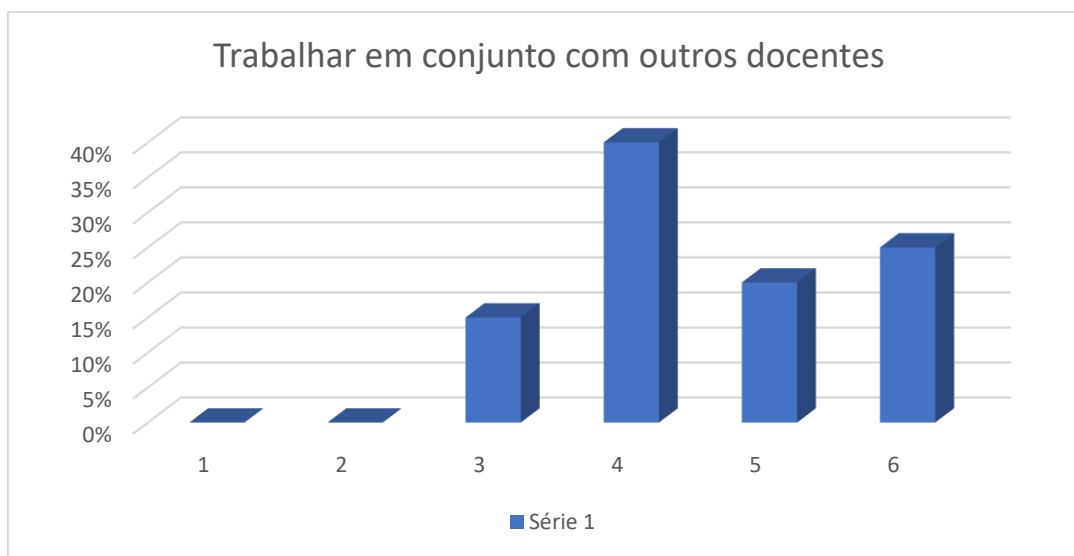


Figura 13 - Trabalhar em conjunto

É visível a dificuldade que 40% dos participantes encontram, no trabalho em conjunto com outros docentes ou profissionais de educação, de modo a projetar uma educação inclusiva.

O apoio de uma equipa pedagógica estruturada, é imprescindível para uma atitude reflexiva, Segundo Correia, citado por Cruz (2020) afirma que a resposta adequada à promoção do desenvolvimento global do aluno passa pelo apoio de uma equipa multidisciplinar, com multiplicidade de formações e funções, onde cada elemento tem a sua responsabilidade assumida e sabe da importância dos restantes intervenientes neste processo e do trabalho de equipa.

Face a questão se sentem-se confiantes para partilhar com colegas que tenham menos conhecimentos acerca de leis e políticas relacionadas com a inclusão de crianças com NE, foi respondido que:



Figura 14 - Partilha de Leis e políticas

O facto de não se estarem a par das leis e políticas relacionadas com a inclusão, torna menos propenso a partilha e faz com que haja menos atitudes reflexivas, enquanto à sua prática, como afirma Paulo (2020), “criar um ambiente e uma política de inclusão da sua escola, remete-nos para o papel central que os professores terão neste processo inclusivo, convocando estes para reconhecerem a importância dos contextos da criança e do jovem, da escola, da família e da sociedade em geral para que os processos de inclusão sejam compreendidos por todos os atores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem.”

4.1.3. Estratégias e Metodologias para o Desenvolvimento de Competências Reflexivas

Esta secção apresentará os dados relativos às estratégias e metodologias identificadas como promotoras do desenvolvimento das competências reflexivas dos educadores/professores em formação inicial. A análise abordará a perceção dos estudantes sobre a utilidade prática dessas abordagens.

Do tema 3 emergiram três categorias, aspetos reflexivos importantes na promoção da educação inclusiva; dificuldades na implementação de uma pedagogia diferenciada e estratégias e metodologia.

A pedagogia diferenciada, de acordo com a leitura dos inquiridos, para os participantes, desempenha um papel crucial na forma como o docente se ajusta às características individuais de cada membro do seu grupo. Ao empregar uma abordagem

pedagógica diferenciada, o docente pode escolher a estratégia que melhor se adapta às necessidades específicas de cada criança com quem trabalha.

Portanto, é fundamental que o docente esteja familiarizado com diversas abordagens pedagógicas e não se restrinja ao uso de apenas uma. Pelo contrário, é necessário apresentar várias opções e selecionar, para cada criança, aquela que se revelar mais produtiva para aquele indivíduo em particular.

Ao questionar se conseguem utilizar diversas estratégias de avaliação, é possível verificar no gráfico que:



Figura 15 - Estratégias de Avaliação

É notória a dificuldade que há em promover estratégias para a implementação de uma educação inclusiva. Refletir sobre a prática poderá permitir ao docente melhorar a sua atividade e arranjar soluções que colmatem as dificuldades e vão ao encontro às especificidades de todos os elementos do seu grupo respeitando sempre a individualidade e a especificidade de cada um.

A segunda questão, permitiu aferir se eram capazes de apresentar uma explicação ou exemplo alternativo quando as crianças estão confusas.



Figura 16 - Saber explicar ou ter exemplos alternativos

O que muitas das vezes acontece é a falta de recursos que permitem ao docente, explicar de uma forma que se adaptaria melhor a determinada criança.

Recordo das minhas vivências durante a PES, a falta de recursos didáticos e por vezes a pouca abertura dos docentes cooperantes para a implementação de pedagogias diferenciadas, o que muitas das vezes, tornava-se desmotivante para nós estudantes em formação inicial que, no decorrer das nossas práticas, procurávamos, muitas vezes sem sucesso, aplicar na prática os conhecimentos teóricos adquiridos no decorrer da sua formação.

Na terceira questão, foi compreender se os participantes conseguem avaliar, com rigor, a compreensão das crianças acerca do que foi ensinado.

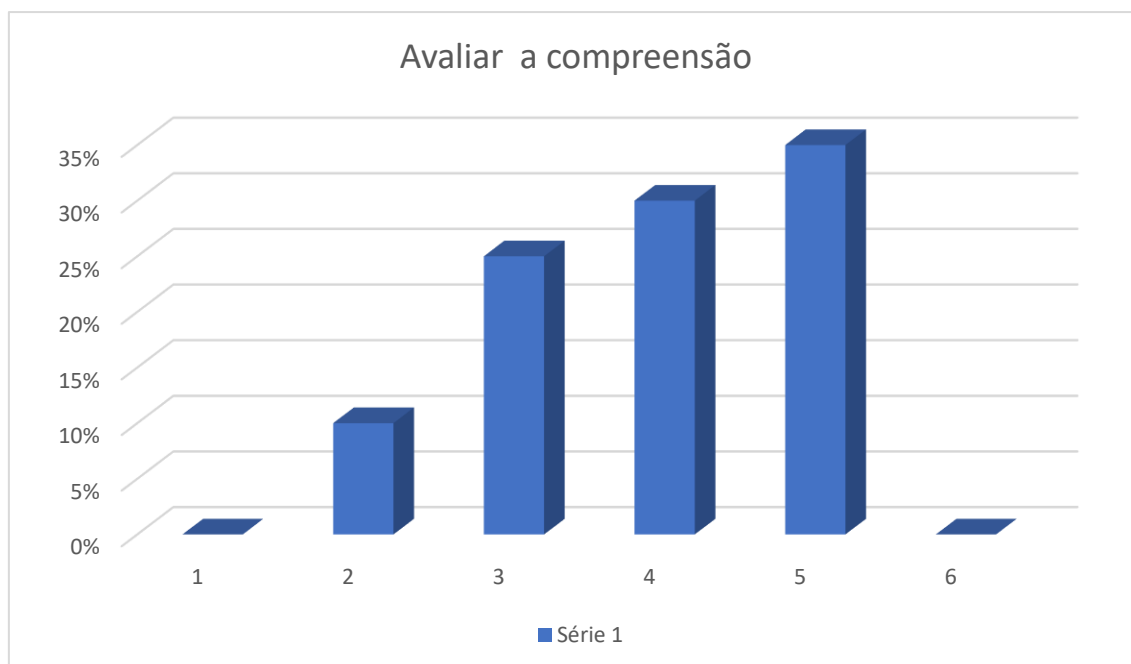


Figura 17 - Avaliar a compreensão

Segundo os participantes ainda há certas dificuldades, quando é referida a avaliação e a suas metodologias quanto à forma, segundo Marília (2017), “ a formação docente, seja inicial ou ao longo da carreira, precisa assim ter em conta os obstáculos que se colocam à concretização de práticas avaliativas mais sustentadas na literatura, que considerem a avaliação como parte integrante do processo pedagógico, de forma não só a constatar o que os alunos aprenderam, mas também a ajudá-los a aprender significativamente o que é suposto aprenderem.”

Desconstruir a avaliação para seja um veículo para melhorar as aprendizagens significativas de cada criança, de modo a criar cada vez mais estratégias de forma a colmatar insucessos.

4.2. Perspetiva da Investigadora Principal - Experiências em Contexto de Estágio e Narrativas sobre Educação Inclusiva a partir dos diários de bordo

A evolução constante da educação inclusiva, enquanto paradigma, impõe a necessidade de uma abordagem reflexiva e adaptativa por parte dos profissionais da educação (Saloviita & Takala, 2019). Neste contexto dinâmico, a formação inicial destaca-se como um terreno fértil para o desenvolvimento de competências e atitudes fundamentais que sustentam práticas inclusivas (Ainscow, 2016; Florian, 2014).

No âmbito deste segundo momento, a investigação será conduzida mediante uma análise de diários de bordo de natureza investigativa, preenchidos durante os estágios curriculares ao longo do percurso académico da investigadora principal. Estes diários, considerados como instrumentos valiosos na pesquisa educacional (Clandinin & Connelly, 2000), oferecem uma janela única para as experiências vividas, reflexões pessoais e descobertas, permitindo uma compreensão aprofundada do impacto da formação inicial na perceção da educação inclusiva pela investigadora.

Através da análise qualitativa dos diários de bordo, o estudo visa identificar padrões recorrentes, desafios enfrentados e momentos de transformação que evidenciam o processo de (re)configuração numa perspetiva de reflexão e autoformação (Korthagen, 2017; Zeichner & Liston, 2014). A ênfase recai na compreensão das experiências pessoais da investigadora principal, à medida que se depara com contextos inclusivos, delineando um retrato vívido das complexidades envolvidas no processo de formação inicial.

Os resultados desta pesquisa não só contribuirão para o enriquecimento do corpo teórico associado à formação inicial e educação inclusiva, mas também oferecerão *insights* práticos para aprimorar os programas de formação de educadores. A compreensão aprofundada de como a formação inicial pode moldar as perceções e práticas dos futuros profissionais da educação é essencial para promover ambientes educativos mais inclusivos e acolhedores.

A estruturação da análise de diários de bordo, de acordo com os níveis de conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação preconizados na taxonomia de Bloom et al. (1956), pode oferecer uma abordagem abrangente que vai além da simples descrição, permitindo explorar a profundidade das reflexões dos participantes. Abaixo, apresenta-se uma organização da análise com base nesses níveis, destacando as narrativas salientes relacionadas à promoção da Educação Inclusiva.

1. **Nível de Conhecimento:** Identificação de informações e conceitos fundamentais sobre educação inclusiva presentes nos diários.
2. **Nível de Compreensão:** Elaboração de reflexões sobre o significado e a importância da educação inclusiva.
3. **Nível de Aplicação:** Demonstração de como os conceitos aprendidos foram colocados em prática em situações reais.
4. **Nível de Análise:** Investigação das experiências e contextos, procurando entender as dinâmicas envolvidas na promoção da inclusão.
5. **Nível de Síntese:** Integração das ideias e reflexões da participante, elaborando novas perspetivas sobre a educação inclusiva.

6. **Nível de Avaliação:** Crítica e valorização das práticas e reflexões apresentadas, considerando os desafios e sucessos.

Ao estruturar a análise dos diários de bordo conforme esses níveis, um exercício investigativo desta natureza poderá oferecer uma compreensão das transformações vivenciadas pela investigadora principal durante o seu processo de formação inicial em educação inclusiva, destacando as reflexões que poderão ser consideradas nas práticas pedagógicas e no plano de estudos para a formação inicial de educadores de infância e professores do 1.º CEB pelas Instituições de Ensino Superior (IES).

Nível de conhecimento	Identificação de termos e conceitos relacionados à formação inicial e educação inclusiva presentes nos diários.	<p>Experiências destacadas em creche <i>"Hoje, observei a importância de brincar com materiais não estruturados e como isso favorece a interação social inclusiva entre as crianças."</i></p> <p><i>"Foi fascinante ver como esses momentos de jogo espontâneo não só estimulam a criatividade, mas também promovem competências de comunicação e cooperação num ambiente inclusivo."</i></p> <p>Experiências destacadas em jardim de infância <i>"Acho interessante algumas práticas do acolhimento, que me parece inclusivo, das crianças nas fases de 'desregulação', por exemplo, oferecer colo e uma conversa tranquila que ajudam as crianças a se acalmarem e a sentirem-se seguras e compreendidas."</i></p> <p>Experiências destacadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico <i>"Hoje refleti sobre a importância da adaptação curricular para promover um ensino inclusivo".</i></p> <p><i>"Foi importante observar como podemos e devemos ajustar as atividades às necessidades individuais das crianças para criarmos um ambiente de aprendizagem mais acessível e acolhedor para todas."</i></p>
	Reconhecimento de estratégias pedagógicas diferenciadas discutidas ou observadas durante a formação inicial.	<p>Experiências destacadas em creche <i>"... reconheci a eficácia de estratégias diferenciadas, como o</i></p>

		<p><i>uso de múltiplos sentidos para melhorar a compreensão e o desenvolvimento das crianças. Observar como a combinação de visão, audição e tato enriquece a aprendizagem está a ser uma experiência reveladora."</i></p> <p>Experiências destacadas em jardim de infância <i>"O trabalho de projeto é revelador de inclusão porque as crianças participam, são incentivadas a formular perguntas e a buscar respostas de forma ativa."</i></p> <p><i>"Foi inspirador ver como essa metodologia estimula a curiosidade natural e o pensamento crítico desde cedo que favorece, ou procura favorecer, a inclusão de todas as crianças."</i></p> <p>Experiências destacadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico <i>"A estruturação de atividades em grupo incentivam a cooperação e a interação entre os alunos."</i></p> <p><i>"Foi gratificante ver como essas atividades promovem não só a aprendizagem colaborativo/cooperativa, mas também fortalecem os laços sociais e a capacidade de trabalhar em equipa."</i></p>
--	--	--

Quadro 10 - Nível de conhecimento (Taxonomia de Bloom)

Da análise dos diários de bordo da investigadora principal destaca-se a importância das práticas inclusivas em diferentes contextos educativos, como creche, jardim de infância e 1.º ciclo do ensino básico. No nível de conhecimento, a investigadora principal observa que a utilização de materiais não estruturados durante o brincar favorece a interação social e a criatividade entre as crianças. Reconhece a relevância de oferecer apoio emocional durante momentos de desregulação, salientando que proporcionar colo e uma conversa tranquila ajuda as crianças a sentirem-se seguras. Além disso, reflete sobre a adaptação curricular no 1.º CEB, enfatizando a necessidade de adequar as atividades às necessidades individuais para criar um ambiente de aprendizagem mais acessível.

No que diz respeito às estratégias pedagógicas, a investigadora principal identifica a eficácia do uso de múltiplos sentidos para melhorar a compreensão das crianças na

creche. No jardim de infância, destaca que o trabalho em projetos estimula a participação ativa e o pensamento crítico, promovendo a inclusão. No 1.º CEB, observa que as atividades em grupo incentivam a cooperação e a interação social, reforçando laços entre os alunos. Esses relatos evidenciam uma compreensão profunda das práticas que favorecem uma educação inclusiva, refletindo o impacto positivo que têm no desenvolvimento das crianças.

<p>Nível de compreensão</p>	<p>Interpretação das experiências vividas durante a formação inicial em termos de conceitos teóricos previamente adquiridos.</p>	<p>Experiências destacadas em creche <i>“Observei e vivenciei atividades sensoriais para estimular o desenvolvimento cognitivo das crianças na fase sensório-motora, segundo a Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget. Foi interessante ver como estas práticas inclusivas são planeadas para atender às diversas necessidades das crianças, promovendo exploração e crescimento.”</i></p> <p><i>“Foquei-me nas dimensões de envolvimento e bem-estar e verifiquei que criar um ambiente seguro e estimulante aumenta significativamente o envolvimento das crianças nas atividades, refletindo-se no seu bem-estar geral. Este equilíbrio é crucial para fomentar um ambiente de aprendizagem positivo e eficaz.”</i></p> <p>Experiências destacadas em jardim de infância <i>“Aprofundei a compreensão do papel do educador em mediar interações sociais que promovem o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, de acordo com Vygotsky. Notei como estas interações guiadas auxiliam as crianças a aprender umas com as outras, reforçando um ambiente inclusivo onde todos participam no processo de aprendizagem.”</i></p> <p>Experiências destacadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico <i>“Explorei atividades que facilitam a transição do pensamento concreto para o pensamento operacional através do uso de materiais manipuláveis. Percebi que este método inclusivo beneficia todos os alunos, possibilitando que</i></p>
------------------------------------	---	--

		<p><i>desenvolvam capacidades cognitivas de forma ativa e participativa."</i></p>
	<p>Compreensão das práticas inclusivas através das narrativas pessoais nos diários.</p>	<p>Experiências destacadas em creche <i>"Refleti sobre a importância de adaptar as atividades para incluir crianças com diferentes capacidades motoras e sensoriais."</i></p> <p><i>"Compreendi que ao ajustar as práticas educativas de forma inclusiva, conseguimos criar um ambiente onde todas as crianças têm a oportunidade de participar e aprender, respeitando as suas necessidades individuais e promovendo o seu desenvolvimento harmonioso e integral."</i></p> <p>Experiências destacadas em jardim de infância <i>"Aprofundei a compreensão das práticas em educação inclusiva através da aplicação de estratégias inclusivas nas atividades em grupo."</i></p> <p><i>"Observei como é essencial respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem das crianças, garantindo que cada uma tenha espaço e tempo para participar e aprender ao seu próprio ritmo, ajudando a construir um ambiente verdadeiramente inclusivo e colaborativo."</i></p> <p>Experiências destacadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico <i>"Desenvolvi uma melhor compreensão das práticas em educação inclusiva, especialmente na interpretação da adaptação curricular e na organização de atividades diversificadas."</i></p> <p><i>"Notei como essas adaptações são fundamentais para atender a todos os alunos, com ou sem dificuldades, permitindo-lhes participar plenamente no processo de aprendizagem e garantindo oportunidades educativas equitativas para todos."</i></p>

Quadro 11 - Nível de compreensão (Taxonomia de Bloom)

A análise das experiências da investigadora principal nos diários de bordo revela uma interpretação significativa dos conceitos teóricos adquiridos durante a formação inicial, especialmente em relação às práticas inclusivas. Na creche, destaca a importância das atividades sensoriais para o desenvolvimento cognitivo das crianças, referindo-se à Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget. A investigadora principal observa que um ambiente seguro e estimulante aumenta o envolvimento e o bem-estar das crianças, fundamental para uma aprendizagem eficaz. No jardim de infância, compreende melhor o papel do educador como mediador das interações sociais, alinhando essa prática aos princípios de Vygotsky, que promovem um ambiente inclusivo.

No 1.º ciclo do ensino básico, a investigadora principal explora atividades que facilitam a transição do pensamento concreto para o operacional, utilizando materiais manipuláveis que beneficiam todos os alunos. Reflete sobre a importância de adaptar as atividades a diferentes capacidades, sublinhando que essas adaptações são essenciais para garantir oportunidades educativas equitativas. As suas narrativas mostram como respeitar os variados ritmos de aprendizagem e fazer as devidas adaptações curriculares são cruciais para criar um ambiente colaborativo e inclusivo, onde todas as crianças possam participar plenamente.

<p>Nível de Aplicação</p>	<p>Relacionamento entre as experiências de formação inicial e a aplicação prática em ambientes educativos inclusivos.</p>	<p>Experiências destacadas em creche <i>“É, de facto, importante analisar a adaptação curricular com vista à implementação de atividades diversificadas para atender a todas as crianças, sejam elas com ou sem dificuldades. Essas práticas garantem que cada criança tenha a oportunidade de participar das atividades e de se desenvolver num ambiente verdadeiramente inclusivo.”</i></p> <p>Experiências destacadas em jardim de infância <i>“Percebi como o uso de metodologias que fomentam o trabalho colaborativo permite que as crianças se ajudem mutuamente. Esta abordagem não só promove a aprendizagem inclusiva, mas também fortalece o sentido de comunidade e cooperação entre as crianças.”</i></p> <p>Experiências destacadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico <i>Aprendi que a criação de atividades diversificadas, como jogos e projetos, é essencial para</i></p>
----------------------------------	--	--

		<p><i>atender tanto às crianças com dificuldades quanto às “mais avançadas”. Esta abordagem inclusiva assegura que todas as crianças estejam envolvidas de forma significativa no processo de aprendizagem, permitindo-lhes progredir ao seu próprio ritmo e de acordo com as suas capacidades individuais.”</i></p>
	<p>Descrição de situações específicas onde se aplicaram conhecimentos e competências adquiridos.</p>	<p>Experiências destacadas em creche <i>“Tive a oportunidade de aplicar conhecimentos e competências adquiridos no âmbito da educação inclusiva ao planear uma atividade sensorial que envolvia diferentes texturas e sons. Esta atividade foi cuidadosamente desenhada para estimular o desenvolvimento motor das crianças e proporcionou experiências táteis e auditivas ricas, garantindo que todas as crianças pudessem participar e beneficiar de forma adequada às suas necessidades individuais.”</i></p> <p>Experiências destacadas em jardim de infância <i>“Implementei estratégias de reforço positivo para incentivar comportamentos de cooperação entre as crianças.”</i></p> <p><i>“Desenvolvi um projeto de artes onde puderam explorar diferentes materiais e expressar a sua criatividade. Esta experiência não só promoveu um ambiente inclusivo, como também fortaleceu as competências sociais e criativas das crianças, permitindo-lhes aprender e crescer juntas de forma harmoniosa.”</i></p> <p>Experiências destacadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico <i>“Apliquei conhecimentos e competências adquiridas no curso, ao personalizar atividades para uma criança com dislexia, por exemplo. Para apoiar o seu processo de aprendizagem, desenvolvi materiais visuais de apoio que facilitaram a compreensão e a participação nas atividades. Esta abordagem não só ajudou a criança a superar desafios específicos, mas também reforçou</i></p>

		<i>a importância de adaptar as práticas educativas para atender às diversas necessidades dos alunos."</i>
--	--	---

Quadro 12 - Nível de aplicação (Taxonomia de Bloom)

A análise das experiências da investigadora principal evidencia a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos em ambientes educativos inclusivos. Na creche, ela destaca a importância da adaptação curricular para implementar atividades diversificadas, assegurando que todas as crianças possam participar e se desenvolver. No jardim de infância, percebe como metodologias que favorecem o trabalho colaborativo promovem aprendizagens inclusivas e fortalecem o sentido de comunidade. No 1.º ciclo do ensino básico, aprende que atividades diversificadas, como jogos e projetos, são essenciais para incluir tanto crianças com dificuldades quanto aquelas mais avançadas.

A investigadora principal também descreve situações específicas de aplicação dos seus conhecimentos. Na creche, planeou uma atividade sensorial com diferentes texturas e sons, estimulando o desenvolvimento motor das crianças. No jardim de infância, usou estratégias de reforço positivo para promover a cooperação e desenvolveu um projeto de artes que incentivou a criatividade e as competências sociais. No 1.º ciclo, personalizou atividades para uma criança com dislexia, criando materiais visuais que facilitaram a sua aprendizagem. Essas experiências ilustram a importância de adaptar as práticas educativas para atender às diversas necessidades dos alunos.

Nível de Análise	Identificação de padrões recorrentes nas experiências e reflexões da própria.	<p>Experiências destacadas em creche <i>"Ao perceber que as crianças têm diferentes ritmos de desenvolvimento motor e sensorial, decidi diferenciar pedagogicamente o processo das atividades para cada uma. Isso garantiu que todas pudessem participar e progredir de acordo com o seu próprio ritmo e capacidades. Assim, assegurei oportunidades equitativas de envolvimento e crescimento para todas as crianças no ambiente educativo."</i></p> <p>Experiências destacadas em jardim de infância <i>"Integrei o trabalho colaborativo nas atividades diárias, reconhecendo que esta abordagem é frequentemente mais eficaz para o desenvolvimento social e emocional das crianças. Ao facilitar oportunidades para que</i></p>
-------------------------	--	--

		<p><i>trabalhassem juntas, promovi um ambiente onde aprenderam a comunicar, partilhar e apoiar umas às outras, fortalecendo as suas competências sociais e emocionais de forma inclusiva e positiva.”</i></p> <p>Experiências destacadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico <i>“Agora vou reconhecendo a necessidade constante de ajustar o currículo e as atividades para atender a alunos com diferentes ritmos, competências e necessidades educativas. Esta abordagem mais personalizada e atenta garante que cada aluno possa aceder ao conteúdo de aprendizagem de uma forma que melhor se adequa às suas capacidades, promovendo um ambiente inclusivo onde todos os alunos têm a oportunidade de prosperar e alcançar o seu potencial máximo.”</i></p>
	<p>Análise das mudanças percebidas nas atitudes e perspetivas em relação à educação inclusiva ao longo da formação.</p>	<p>Experiências destacadas em creche <i>“Ao longo da formação, percebi mudanças significativas nas minhas atitudes e perspetivas em relação à educação inclusiva na creche. No início, a inclusão parecia mais fácil de implementar devido à flexibilidade das atividades. No entanto, tornou-se evidente que a necessidade de apoio constante para cada criança representava um desafio significativo.”</i></p> <p><i>“Com o tempo, compreendi que a diferenciação pedagógica é essencial, não apenas para crianças com necessidades específicas, mas para todas as crianças, garantindo que cada uma receba o suporte necessário para crescer, desenvolver-se e aprender de maneira inclusiva e eficaz.”</i></p> <p>Experiências destacadas em jardim de infância <i>“Observei uma evolução nas minhas atitudes. Inicialmente, não percebia totalmente a importância do envolvimento dos pais, mas ao longo da prática, entendi que a inclusão requer um envolvimento mais ativo e contínuo dos pais. Isso</i></p>

		<p><i>é fundamental para alinhar estratégias inclusivas entre casa e escola, assegurando que as crianças recebam um apoio consistente e harmonioso em todos os ambientes.”</i></p> <p>Experiências destacadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico <i>“Notei uma transformação significativa nas minhas atitudes e perspetivas sobre a educação inclusiva. Inicialmente, subestimei a importância da colaboração com equipas multidisciplinares. Contudo, com a experiência, passei a ver essa colaboração como essencial para planejar intervenções mais eficazes e contínuas. Este trabalho conjunto enriquece o processo educativo, garantindo que todos os alunos recebam um apoio bem-coordenado e adaptado às suas necessidades individuais.”</i></p>
--	--	--

Quadro 13 - Nível de análise (Taxonomia de Bloom)

A análise das experiências da investigadora principal revela padrões recorrentes na educação inclusiva. Na creche, ela adapta as atividades para atender aos diferentes ritmos de desenvolvimento motor e sensorial das crianças, garantindo que todas tenham oportunidades equitativas de participar. No jardim de infância, integra o trabalho colaborativo nas atividades, promovendo o desenvolvimento social e emocional, onde as crianças aprendem a comunicar e apoiar-se mutuamente. No 1.º CEB, destaca a necessidade de ajustar o currículo de forma personalizada para atender às diversas necessidades dos alunos, promovendo um ambiente inclusivo.

Ao longo da formação, a investigadora principal observa mudanças significativas nas suas atitudes. Inicialmente, achava que a inclusão era simples, mas percebeu que o apoio constante era um desafio. Com o tempo, compreendeu que a diferenciação pedagógica é crucial para todas as crianças. No jardim de infância, passou a valorizar o envolvimento dos pais como essencial para alinhar estratégias entre a escola e a casa. No 1.º CEB, reconheceu a importância da colaboração com equipas multidisciplinares, percebendo que este trabalho conjunto enriquece o processo educativo e garante um apoio adaptado a cada aluno.

<p>Nível de Síntese</p>	<p>Integração de diferentes elementos das experiências narradas para formar uma visão holística.</p>	<p>Experiências destacadas em creche <i>“Percebi a importância do ajuste do espaço físico para acomodar diferentes necessidades sensoriais e motoras das crianças.”</i></p> <p><i>“Adaptar o ambiente tornou-se crucial para assegurar que todos se sintam confortáveis e incluídos, promovendo um espaço de aprendizagem onde cada criança pode explorar e desenvolver-se plenamente. Esta abordagem reforça o compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva.”</i></p> <p>Experiências destacadas em jardim de infância <i>“É importante criar ambientes de aprendizagem com uma diversidade de materiais e recursos que favoreçam a participação de todas as crianças. Esta diversidade assegura que cada criança, independentemente das suas necessidades ou capacidades, encontra formas de se envolver e aprender ativamente, promovendo um ambiente inclusivo e acolhedor para todos.”</i></p> <p>Experiências destacadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico <i>“Registo uma consolidação das competências sociais e emocionais das crianças, encorajando-as a atuar com maior independência nas interações e na resolução de conflitos. Este enfoque promove um ambiente onde os alunos não só aprendem a lidar com as suas emoções, mas também cultivam habilidades essenciais para a convivência e a colaboração, reforçando uma prática educativa inclusiva e abrangente.”</i></p>
	<p>Síntese de aprendizagens específicas que contribuíram para a (re)configuração das perspetivas sobre a educação inclusiva.</p>	<p>Experiências destacadas em creche <i>“Desenvolvi a competência de adaptar o espaço e os recursos materiais de forma a responder eficazmente às necessidades de crianças com ou sem limitações motoras e sensoriais. Esta capacidade de adaptação assegura que todas as crianças tenham acesso equitativo à aprendizagem</i></p>

		<p>e ao desenvolvimento, promovendo um ambiente acolhedor e verdadeiramente inclusivo.”</p> <p>Experiências destacadas em jardim de infância <i>“Concluo como a dedicação da educadora em investigar e manter-se informada sobre as terapias das crianças com necessidades especiais influenciou a prática educativa. Esta abordagem intencional permitiu um planejamento mais informado e cuidadoso de atividades diversificadas, atendendo às necessidades específicas de cada criança. Essa experiência reforçou a importância de personalizar o ensino para garantir que todas as crianças, independentemente dos seus desafios, tivessem oportunidades de aprendizagem significativas e inclusivas.”</i></p> <p>Experiências destacadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico <i>“Embora tenha sido mais difícil de observar inicialmente, percebi como a estruturação de atividades diferenciadas no currículo se tornou essencial para garantir que alunos com necessidades específicas pudessem participar de forma ativa e progredir nas suas aprendizagens. Esta experiência destacou a importância de implementar adaptações no currículo que não só promovem a inclusão, mas também enriquecem o ambiente educativo, permitindo que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar o seu potencial máximo.”</i></p>
--	--	--

Quadro 14 - Nível de síntese (Taxonomia de Bloom)

A análise das experiências da investigadora principal revela uma visão holística sobre práticas inclusivas em diferentes contextos educativos. Na creche, ela destaca a importância de ajustar o espaço físico para atender às necessidades sensoriais e motoras das crianças, promovendo um ambiente acolhedor. No jardim de infância, enfatiza a criação de ambientes diversificados que favorecem a participação ativa de todas as crianças. No 1.º CEB observa o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, ajudando os alunos a lidarem com as suas emoções.

Além disso, a investigadora principal identifica aprendizagens que transformaram a sua perspetiva sobre a educação inclusiva. Na creche, desenvolve a capacidade de adaptar espaços e recursos para assegurar acesso equitativo à aprendizagem. No jardim de infância, nota que a dedicação da educadora em conhecer as terapias das crianças com necessidades especiais melhorou o planeamento de atividades. No 1.º ciclo, reconhece que a estruturação de atividades diferenciadas é fundamental para garantir a participação ativa de alunos com necessidades específicas. Essas experiências sublinham a importância de personalizar o ensino e implementar adaptações no currículo para permitir que todos os alunos atinjam o seu máximo potencial.

<p>Nível de Avaliação</p>	<p>Avaliação crítica das estratégias de formação inicial em termos de eficácia na promoção de práticas inclusivas.</p>	<p>Experiências destacadas em creche <i>“Embora a formação teórica tenha sido suficiente para compreender as bases da educação inclusiva, percebi que faltaram oportunidades práticas para aplicar essas teorias com crianças muito pequenas. Essa lacuna dificultou a minha capacidade de implementar as estratégias de forma eficaz no dia a dia. Portanto, ficou claro que a combinação de teoria e prática é essencial para preparar educadores a lidar com a diversidade nas salas de aula e a garantir que todos os alunos recebam o apoio necessário para prosperar.”</i></p> <p>Experiências destacadas em jardim de infância <i>“A formação ofereceu boas orientações sobre o trabalho colaborativo com especialistas, o que facilitou o planeamento de atividades inclusivas em conjunto com esses profissionais. No entanto, constatei que nem sempre a educadora não estava a potencializar essa promoção da inclusão, resultando na ausência de uma articulação eficaz entre as partes. A meu ver, essa falta de interligação entre a teoria e a prática limitou as oportunidades de implementar as estratégias inclusivas de forma eficaz, destacando a necessidade de uma colaboração mais ativa e sistemática na prática educativa.”</i></p> <p>Experiências destacadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico</p>
----------------------------------	---	--

		<p><i>“Embora a visão inclusiva tenha sido bem apresentada teoricamente, a formação prática não conseguiu consolidar essa visão, especialmente no que diz respeito à diferenciação curricular e à inclusão total no ambiente de sala de aula.”</i></p> <p><i>“A gestão de duas turmas tornou-se uma tarefa difícil de articular, e frequentemente não se observavam práticas inclusivas efetivas.”</i></p> <p><i>“Na turma de 3.º e 4.º anos de escolaridade, apenas um aluno com dificuldades de aprendizagem tinha fichas adaptadas, o que demonstra uma falta de atenção às necessidades de inclusão de todos os alunos. Essa experiência ressaltou a importância de fortalecer a formação prática para garantir que as teorias sobre inclusão se traduzam em ações concretas e efetivas na sala de aula.”</i></p>
	<p>Reflexão sobre desafios enfrentados e possíveis melhorias no processo de formação.</p>	<p>Experiências destacadas em creche</p> <p><i>“Um dos principais obstáculos foi a difícil aplicação da teoria de inclusão em contextos práticos, o que complicou a implementação efetiva das estratégias discutidas. Muitas vezes, as teorias apresentadas não se traduziam em ações concretas no dia a dia, dificultando a adaptação das atividades às necessidades diversas das crianças. Para melhorar esse processo de formação, seria benéfico incluir mais oportunidades práticas, como simulações ou estágios, que permitissem a aplicação real das teorias de inclusão em ambientes educativos. Isso ajudaria futuros educadores a se sentirem mais preparados e confiantes para implementar práticas inclusivas de maneira eficaz.”</i></p> <p>Experiências destacadas em jardim de infância</p> <p><i>“Durante a prática, o meu maior desafio foi realizar atividades de inclusão que fossem adaptadas à realidade da sala. Percebi que a avaliação das aprendizagens era</i></p>

		<p><i>predominantemente teórica e não fornecia estratégias concretas para a implementação de práticas inclusivas. Para melhorar essa situação, seria essencial integrar mais atividades práticas e exemplos reais durante a formação, permitindo que os formandos desenvolvessem habilidades e estratégias para adaptar atividades que realmente atendam às necessidades de todas as crianças. Essa mudança tornaria a formação mais eficaz e prepararia melhor os educadores para enfrentar os desafios da inclusão no dia a dia.”</i></p> <p>Experiências destacadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico</p> <p><i>“Um dos maiores desafios foi saber gerir o tempo, especialmente ao estar responsável por duas turmas.”</i></p> <p><i>“O planeamento das aulas, num processo inicial é difícil conciliar, o que dificultou a implementação de atividades inclusivas adequadas. Para melhorar essa situação, poderia incluir-se mais estudos de caso e simulações durante a formação que reflitam a diversidade dos alunos e as suas necessidades. Essas abordagens práticas proporcionariam uma melhor preparação para que futuramente consigamos gerir diferentes situações e desenvolvamos competências e estratégias mais eficazes para criar um ambiente inclusivo, mesmo em contextos mais complexos.”</i></p>
--	--	--

Quadro 15 - Nível de avaliação (Taxonomia de Bloom)

A avaliação crítica das estratégias de formação inicial em práticas inclusivas revela várias lacunas. Na creche, a investigadora principal aponta que, apesar da boa base teórica sobre educação inclusiva, faltaram oportunidades práticas para aplicar esses conhecimentos com crianças pequenas, dificultando a implementação eficaz das estratégias. No jardim de infância, embora as orientações sobre colaboração com especialistas tenham sido úteis, a falta de articulação entre a educadora e os profissionais limitou a eficácia das práticas inclusivas. No 1.º ciclo, a formação prática não consolidou a visão inclusiva, resultando na falta de adaptações, como demonstrado pelo fato de que apenas um aluno tinha fichas adaptadas.

A investigadora principal também reflete sobre os desafios enfrentados e sugere melhorias. A mesma destaca a dificuldade em aplicar a teoria em contextos práticos e propõe a inclusão de mais simulações e estágios na formação. Além disso, recomenda integrar atividades práticas durante o curso para desenvolver habilidades concretas. No 1.º ciclo, sugere a inclusão de estudos de caso e simulações que reflitam a diversidade dos alunos, facilitando assim a preparação para criar ambientes inclusivos, mesmo em contextos desafiantes.

Em suma, este exercício permitiu uma análise aprofundada sobre a prática educativa e a formação inicial, tendo por base os diários redigidos ao longo do exercício pedagógico. Esta reflexão revelou como as experiências em diferentes fases contribuíram significativamente para a (re)configuração de perspectivas sobre a educação inclusiva, evidenciando uma progressão contínua e a integração de aprendizagens específicas ao longo do tempo. A ferramenta possibilita a identificação das metodologias mais valorizadas e aplicadas durante a formação, bem como a análise da forma como estes conhecimentos foram aplicados no quotidiano das creches, jardins de infância e escolas de 1.º CEB.

A análise resultante dos diários de bordo trouxe à tona aspetos cruciais do desenvolvimento profissional dos futuros educadores de infância e professores, sublinhando a importância da reflexão contínua e sistemática nas práticas educativas. A interpretação destas entradas forneceu uma visão clara das dificuldades e sucessos enfrentados em contextos reais de ensino, o que permitiu uma autoavaliação crítica das competências desenvolvidas.

Esta abordagem reflexiva favoreceu a identificação das metodologias pedagógicas mais eficazes, frequentemente adotadas, destacando as estratégias que contribuíram de maneira mais significativa para a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos. O registo das práticas, permitiu perceber como as teorias/modelos educativos/os e conceitos de inclusão foram concretizados nas salas de aula.

A integração dos conhecimentos adquiridos nas diversas etapas do estágio demonstra que a formação inicial não só promoveu o desenvolvimento de competências didáticas e pedagógicas, mas também fortaleceu competências interpessoais e reflexivas. Estas competências são essenciais para criar práticas educativas adaptativas e inclusivas, que respondam efetivamente às variadas necessidades, interesses, expectativas e potencialidades dos alunos.

Por fim, os resultados observados evidenciam a capacidade dos futuros docentes de aplicar, de forma crítica e criativa, os conhecimentos teóricos no seu quotidiano profissional. Esta aplicação prática é fundamental para atingir o objetivo de oferecer uma

educação que vá além do cumprimento do ODS 4, promovendo uma cultura de inclusão e equidade no sistema educativo desde o início da trajetória profissional.

5. Considerações finais

A condução deste exercício investigativo de natureza qualitativa evidenciou a importância crítica de (re)configurar as perspectivas sobre a educação inclusiva. A triangulação dos dados revelou uma convergência clara nas dificuldades enfrentadas tanto na implementação de práticas inclusivas quanto na transição da teoria para a prática. Este processo de triangulação reuniu insights dos questionários dos estudantes e as narrativas dos diários de bordo da investigadora principal, enfatizando que a reflexão contínua, as atividades práticas e a adaptação à diversidade são cruciais para formar educadores comprometidos com a inclusão.

Os dados obtidos dos questionários dos estudantes, ressaltou em primeiro lugar a importância deste tipo de auscultação aos estudantes, visto que estão numa fase de formação inicial, os mesmos indicam uma dificuldade significativa em desenvolver estratégias eficazes para implementar uma educação inclusiva. Esta dificuldade reforça a lacuna entre a teoria aprendida e sua aplicação prática. Tanto os estudantes quanto a investigadora concordam que um dos principais desafios na formação educativa é a implementação de teorias de inclusão em contextos reais, indicando a necessidade de ferramentas práticas mais robustas. Entre as soluções sugeridas, destacam-se a inclusão de mais simulações, estágios e atividades práticas ao longo da formação, ajudando os estudantes a desenvolver habilidades concretas e aplicáveis.

Paralelamente, a análise dos diários de bordo da investigadora principal destaca os desafios e sucessos observados na prática. Estes registros revelaram a complexidade de aplicar teorias educativas e conceitos de inclusão em salas de aula reais, sugerindo que a dificuldade em transpor a teoria para o ambiente prático ainda representa um grande obstáculo. No entanto, a prática reflexiva, conforme documentada nos diários, mostrou-se eficaz em melhorar as competências dos educadores e identificar as melhores estratégias pedagógicas para criar ambientes inclusivos, conduzindo assim a uma metareflexão.

Assim, este exercício investigativo demonstrou que o papel do docente reflexivo é vital na implementação de atitudes que promovem a reflexão contínua e crítica. Esta capacidade reflexiva permite uma adaptação constante às mudanças no ambiente educativo e aumenta a capacidade de inovação e personalização no ensino. Observar atentamente as crianças capacita os educadores a compreender melhor as suas

necessidades físicas, intelectuais e emocionais, promovendo um ensino mais integrado e eficaz.

Corroborando as ideias de Schön (1983), a prática reflexiva é essencial para a transição entre o conhecimento teórico e a prática educativa. Schön defende que a formação de educadores não deve se limitar à aquisição de conhecimento técnico, mas incluir a capacidade de refletir sobre a ação, promovendo a melhoria contínua das práticas. A análise triangulada, que envolveu diversas fontes de dados, sublinhou a importância da prática reflexiva em adaptar e (re)configurar abordagens, criando ambientes inclusivos ajustados às necessidades dos alunos.

Em suma, este exercício investigativo destaca importantes implicações pedagógicas para a formação inicial de educadores e a promoção de práticas inclusivas. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE, 2016), a inclusão eficaz de todas as crianças requer práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a diversidade. As estratégias de ensino devem ser flexíveis e inovadoras, apoiando a progressão individual e garantindo oportunidades de sucesso para todos os alunos. Assim, é crucial que a formação inicial dos professores integre não apenas uma dimensão teórica, mas também práticas reflexivas e contextuais, incluindo unidades curriculares de maior duração e experiências práticas como estágios e simulações. Este processo reflexivo é essencial para a preparação de educadores capazes de criar ambientes educacionais inclusivos e adaptados às necessidades de todos os alunos, mesmo em contextos desafiantes.

No que respeita às limitações, destaca-se o número limitado de participantes, o que pode ter restringido a diversidade e a amplitude das conclusões. Para enriquecer a investigação futura, é recomendável expandir o estudo para incluir docentes em exercício, o que proporcionaria uma perspetiva mais abrangente e diversificada. A inclusão de metodologias como grupos de foco poderia facilitar uma troca de ideias mais rica e detalhada, resultando em sugestões valiosas para a prática educativa inclusiva.

Em termos de estudos futuros, é essencial ampliar a base de participantes e adotar abordagens que envolvam uma maior diversidade de experiências e perspetivas. Recomenda-se que as instituições de ensino superior (IES) desempenhem um papel ativo nesta investigação, integrando práticas inclusivas no currículo e promovendo oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo para educadores em serviço. Ao fornecer uma formação que equilibre teoria e prática, as IES têm o potencial de transformar as escolas portuguesas em ambientes de aprendizagem verdadeiramente inclusivos e equitativos.

III – Reflexão final

“Se uma criança não pode aprender da maneira que é ensinada, é melhor ensiná-la da maneira que ela pode aprender.”
Marion Welchmann

A elaboração deste relatório investigativo para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) é o culminar de um percurso académico que me permitiu realizar o meu grande sonho: ser Educadora de Infância e Professora do 1.º CEB. Esta etapa consistiu num período em que aprendi e cresci enquanto ser humano, pois cada dificuldade, insegurança e incerteza contribuíram para que me tornasse mais resiliente em face de cada situação.

Considero que a operacionalização de cada estágio, em contextos diferentes, me proporcionou a oportunidade de conhecer as várias realidades de cada valência. Foi um processo em que pude aprender e observar como a teoria adquirida durante a licenciatura e ao longo do mestrado se alia à prática. A partilha com cada educadora e professora ajudou-me a compreender estratégias, práticas e valores, mas, acima de tudo, fez-me reconhecer a individualidade de cada criança que passa por nós. Foi também durante os estágios que enfrentei os meus maiores receios como futura educadora, questionando se estaria à altura do desafio da inclusão em sala de aula.

Os quatro estágios realizados, todos em circunstâncias diversas, permitiram-me reter significados e reflexões distintas de cada um deles. Esse processo fez-me pensar no tempo e na concretização de cada experiência, nomeadamente no tempo que também me permiti descobrir a minha relação como educadora/professora com as crianças. Como Portugal (1998) refere: «Tanto a criança como o educador necessitam de tempo para se adaptarem um ao outro e aprendem a descodificar os sinais e comportamentos do outro. A continuidade de interações entre um determinado educador e a criança permite não apenas melhores cuidados, mas também relações mais intensas e responsivas». A oportunidade de conhecer cada criança e dispor do tempo necessário foi fundamental para o desenvolvimento do trabalho realizado, respeitando a sua individualidade, ritmo e desenvolvimento.

Ao longo dos estágios, enfrentei algumas questões e dificuldades, como a gestão do tempo, a mediação de conflitos e a escolha dos instrumentos de avaliação mais eficazes para determinadas atividades. Nestas situações, pude sempre contar com a ajuda da minha professora cooperante ou orientadora de estágios, ambas sempre disponíveis para me guiar nestas questões, o que fortaleceu a minha postura e autoconfiança perante os desafios.

A abertura para discutir as mais diversas temáticas e as conversas informais proporcionaram-me a oportunidade de refletir sobre as minhas práticas, abrindo novos horizontes para superar as minhas dificuldades. Os estágios no 1.º Ciclo tornaram-se desafiadores por duas razões: a coexistência de dois níveis de escolaridade na mesma turma e o contexto pandémico. A constante ansiedade e o receio de não conseguir atender aos dois anos escolares e planificar de forma a gerir o grupo foram preocupações recorrentes. A estratégia adotada consistiu em realizar conversas extensas com as professoras cooperantes para compreender toda a logística da sala de aula, o que acabou por resultar num impacto avassalador de exaustão, dada a sequência de estágios com turmas mistas, agravada pela situação do coronavírus.

Apesar destas dificuldades, vejo os estágios como uma grande experiência que sustentou a minha compreensão e disposição para esta profissão. Ao longo das experiências, observei o meu crescimento gradual, à medida que as dúvidas surgiam e eram corrigidas, reduzindo-se progressivamente. Demonstrei sempre interesse e atenção em corresponder às necessidades do grupo, bem como às de cada criança.

Em suma, de cada estágio retirei aprendizagens fundamentais que servem de base para a construção do meu futuro enquanto docente. Estas experiências fizeram-me refletir sobre práticas a adotar e outras a evitar, além de me consciencializar sobre as dificuldades não só da profissão, mas também sobre como conduzir a Educação Inclusiva na minha prática. Sem dúvida, essa visão é fundamental, uma vez que a educação inclusiva deve ser um espaço que promova valores no ambiente educativo.

Importa ressaltar que a elaboração de planificações e reflexões serviu como guia em toda a prática, orientando e facilitando as aprendizagens, sempre com o foco no ambiente envolvente e no grupo. No que diz respeito à escolha da problemática deste exercício investigativo, a educação inclusiva foi, desde cedo, uma preocupação ao longo do percurso formativo, não apenas porque me identifico com esta prática, mas também pela necessidade do papel reflexivo do docente.

A descoberta da educação inclusiva abriu um mundo antes desconhecido, levando à reflexão sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores que conheci e sobre como estas podem ser superadas. Encaro esta temática como essencial na atualidade, reconhecendo que é através da formação inicial que adquirimos as ferramentas necessárias para enfrentar esses desafios. Essa formação é fundamental desde o início, a fim de colmatar situações que possam comprometer a eficácia da prática inclusiva. A minha preocupação surge do facto de apenas existir uma unidade curricular que aborde e fomente esta questão, a qual considero crucial para qualquer docente.

Este processo teve os seus entraves e dificuldades, mas todos eles contribuíram para o seu fortalecimento, sendo caracterizado por leituras e pesquisas realizadas com o intuito de compreender e aprofundar o conhecimento sobre a temática.

Por fim, todas as aprendizagens retiradas do exercício investigativo permitiram-me aprofundar o conhecimento sobre a inclusão, compreendendo que este tema não deve ser reduzido à educação, mas sim entendido como uma forma de ver, ser e estar na vida. A inclusão deve primeiramente estar presente na nossa mente e na nossa postura enquanto cidadãos, para que, posteriormente, possamos praticar uma educação verdadeiramente inclusiva.

Concluo afirmando que o meu intuito, como futura educadora de infância e professora do 1.º CEB, é aliar a prática à teoria adquirida sobre a educação inclusiva. O meu principal objetivo é ser eficaz na implementação dos ensinamentos recebidos durante a minha formação inicial. Espero que, ao longo da minha formação contínua e do meu desenvolvimento profissional, mantenha sempre o desejo de investigar, aprender e refletir sobre as minhas práticas, de modo a implementar pedagogias diferenciadas essenciais ao sucesso escolar de todas as crianças com quem me cruzar.

A reflexão contínua ao longo da formação inicial não só serviu como processo de (re)configuração das minhas perspetivas sobre a educação inclusiva, mas também destacou a importância de cultivar uma mentalidade crítica e adaptativa. Esta abordagem é essencial para garantir que cada ação e decisão na prática educativa contribua para um ambiente inclusivo, onde todos os alunos possam prosperar e se sentir valorizados. Assim, a capacidade de refletir sobre a prática emerge como uma competência crucial para qualquer educador comprometido com a inclusão, com o potencial de transformar não apenas a própria sua prática, mas também a experiência educacional de todos os alunos.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1997). *Formação inicial de professores - Perfil do professor*.
- Alarcão, I. (2005). *Formação Reflexiva de Professores - estratégias de supervisão*. Porto Editora.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em Educação*. Imprensa Universitária de Coimbra.
- Araújo, S. A. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural*.
- Areias, C. V. (2018). *Os desafios da equidade e da inclusão na educação pré-escolar e no 1º CEB - Perpetivas de estudantes em formação inicial e docentes*. Sanatrem.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Batista, M. V. (2014). *Formação inicial de professores. um roteiro para o ano de estágio*.
- Cabral, V. d. (2015). *Educar para a cidadania através de práticas de igualdade de género na educação pré-escolar*. Portalegre.
- Cardona, M. J. (2006). *Educação de Infância: Formação e Desenvolvimento Profissional*. Edição Cosmos.
- Cardoso, J. (2013). *Professor do Futuro. Guerra e Paz*. Editores S.A.
- Cid, M. (2017). *Avaliar para incluir e melhorar as aprendizagens: práticas, obstáculos e possibilidades*. Évora.
- Correia, L. d. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais - Um guia para educadores e professores*. Porto : Porto Editora .
- Cruz, J. (2020). *Qual a importância do trabalho em equipa multidisciplinar na promoção da educação inclusiva*. Ramada.
- Educação, A. n. (s.d.). Pedro Reis .
- Educação, M. d. (2018). *Manual de apoio à prática – Para uma educação inclusiva*. Direção-Geral da Educação.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2002). *Formação Inicial de Professores em Portugal*. Porto Editora.
- Folque, M. A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Évora : FCT /FCG.
- Gaspar, M., Pereira, F., & Passeggi, M. (s.d.). *As narrativas autobiográficas e a formação de professores: uma reflexão sobre o diário de acompanhamento*.
- Guinote, P. (2014). *Educação e Liberdade de Escolha*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Hohmann, J. P. (2003). *Cuidados e primeiras aprendizagens*. Gulbenkian.

- Luis, H., Piscalho, I., & Pappamikail, L. (2014). *Formar para incluir - A promoção de práticas inclusivas através da formação em contexto*.
- Martin, B. (1992). *Acción y ideología*. San Salvador: UCA.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moreira, L. (2022). Um olha sobre a educação inclusiva em Portugal.
- OCEPE. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação.
- Oliveira-Formosinho. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto : Porto Editora.
- Pereira, F. C. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Direção Geral da Educação.
- Pinheiro, I. (2022). *Avaliação das atitudes dos professores em relação a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas salas de aula regular*.
- Piscalho, I. A. (2021). *Observar, Refletir e Narrar: Ciclos estratégicos de ação autorregulada como processo formativo e de promoção da aprendizagem das crianças*.
- Portugal, G. (1988). *Crianças, Famílias e Creches*. Porto : Porto Editora.
- Portugal, G. (1998). *Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à creche*. Porto Editora.
- Quivy, R. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, A. V. (2006). *Professores reflexivos : concepções dos supervisores de prática pedagógica : estudo exploratório*.
- Sampaio, C., & Morgado, J. (2014). *As atitudes dos professores do 1º CEB face à educação inclusiva de alunos com necessidades educativas especiais*.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Shiavo, A. N. (2007). *Estimulando todos os sentidos de 0 a 6 anos*. Brasil: Congresso de Leitura do Brasil.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca enquadramento da ação da área das necessidades educativas especiais*. Salamanca.
- Vasconcelos, P. (2020). *O impacto do Decreto-Lei 54/2018: política e ambiente escolar e a formação específica dos professores na educação inclusiva*. Fafe.

Legislação

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://diariodarepublica.pt/dr/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://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/43-2007-517819>

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://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>

Lei n.º 115/97, de 19 de setembro da Assembleia de República. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/115-1997-653145>

Anexos

Anexo 1 - Quadro do tratamento de dados

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

Anexo 2 - Exemplo de texto aquando do pedido de realização aos inqueridos:

Questionário - Formação inicial como processo de (re)configuração de perspectivas sobre a educação inclusiva

O presente questionário* tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento do trabalho de projeto no âmbito do Mestrado em Educação pré-escolar e Ensino do 1.º CEB que pretende estudar a formação inicial como processo de (re)configuração de perspectivas sobre a educação inclusiva. O questionário é anónimo e confidencial, não existindo respostas certas ou erradas, pelo que a resposta a todas as questões deverá ser espontânea e sincera. Os resultados obtidos serão utilizados apenas e exclusivamente para fins académicos. Para receber os resultados do inquérito poderá contactar-me através do endereço eletrónico: -----

Agradeço, desde já, a sua disponibilidade e a colaboração!

Ângela Silva

*Este questionário foi adaptado a partir da escala de Dias (2017) de avaliação das crenças de eficácia dos/as docentes relação às práticas inclusivas e da escala de Wilczenski (1995) relativa à avaliação das atitudes dos/as docentes em relação à educação inclusiva.

Anexo 3 – Guião do Inquérito

Informações Pessoais

1- Sexo

Masculino Feminino

2 -Idade _____

3- Estado civil

Solteiro

Casado/união estável

Separado/viúvo Outros...

Qualificações académicas:

Licenciatura em _____

Mestrado em _____

Iª PARTE:

Tem experiência de trabalho com crianças com Necessidades Educativas Especiais?

Sim Não

Em caso afirmativo, há quantos anos trabalha com crianças com Necessidades Educativas Especiais? _____ (Nº anos)

Em caso afirmativo, com quantas crianças com Necessidades Educativas Especiais já trabalhou? _____ (Nº crianças)

Tem necessidade de formação sobre metodologias de Educação Inclusiva?

Não tenho necessidade de formação	1	2	3	4	5	6	7	Tenho uma grande necessidade de formação
-----------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	--

(Assinale com um círculo o número que melhor corresponde à sua opinião)

As afirmações que se seguem referem-se às opiniões dos estudantes em formação inicial de educadores e professores sobre o trabalho na sala de aula com alunos de Necessidades Educativas Especiais (NEE), pelo que não há respostas corretas ou incorretas. Pedimos-lhe o favor de assinalar com um círculo o número que melhor representa a sua opinião de acordo com a seguinte chave:

1	2	3	4	5	6
Completamente em desacordo	Bastante em desacordo	Mais em desacordo que em acordo	Mais em acordo que em desacordo	Bastante de acordo	Completamente de acordo

1	Consigo utilizar diversas estratégias de avaliação.	1	2	3	4	5	6
2	Sou capaz de apresentar uma explicação ou exemplo alternativo quando as crianças estão confusas.	1	2	3	4	5	6
3	Sinto-me confiante no planeamento de tarefas de aprendizagem adequadas às necessidades individuais dos alunos com NEE.	1	2	3	4	5	6
4	Consigo avaliar, com rigor, a compreensão das crianças acerca do que ensinei.	1	2	3	4	5	6
5	Consigo proporcionar desafios apropriados para crianças com competências mais desenvolvidas.	1	2	3	4	5	6

6	Sinto confiança na capacidade para organizar as crianças em trabalhos de pares ou de pequenos grupos.	1	2	3	4	5	6
7	Sinto confiança na minha capacidade para prevenir comportamentos indisciplinados, na sala de aula, antes da sua ocorrência.	1	2	3	4	5	6
8	Consigo controlar comportamentos de indisciplina no grupo.	1	2	3	4	5	6
9	Sou capaz de serenar uma criança indisciplinada ou barulhenta.	1	2	3	4	5	6
10	Sou capaz de motivar as crianças a respeitarem as regras da sala.	1	2	3	4	5	6
11	Sinto confiança na minha intervenção com crianças fisicamente agressivas.	1	2	3	4	5	6
12	Consigo transmitir as minhas expectativas acerca do comportamento das crianças.	1	2	3	4	5	6
13	Consigo orientar as famílias a auxiliarem os seus filhos a progredir na escola.	1	2	3	4	5	6
14	Sou capaz de trabalhar conjuntamente com outros profissionais e funcionários (exemplo auxiliares, outros professores) no ensino a alunos com NEE, nas atividades da escola.	1	2	3	4	5	6
15	Sinto confiança na minha capacidade de envolver os/as encarregadas de educação das crianças com NEE, nas atividades da escola.	1	2	3	4	5	6
16	Consigo que os/as encarregadas de educação se sintam confortáveis por virem à escola.	1	2	3	4	5	6
17	Consigo colaborar com outros/as profissionais [...], no planeamento de atividades educativas, para alunos com NEE.	1	2	3	4	5	6
18	Sinto-me confiante para partilhar com colegas que tenham menos conhecimentos acerca de leis e políticas relacionadas com a inclusão de alunos com NEE.	1	2	3	4	5	6
19	As crianças com dois ou mais anos de insucesso escolar devem manter-se nas suas turmas e nas salas de aula estabelecidas.	1	2	3	4	5	6
20	As crianças fisicamente agressivas com os seus colegas devem manter-se nas suas turmas e nas salas de aula estabelecidas.	1	2	3	4	5	6
21	As crianças que não se conseguem movimentar sem a ajuda de outras pessoas devem manter-se nas suas turmas e nas salas de aula estabelecidas.	1	2	3	4	5	6

22	As crianças tímidos e retraídos devem manter-se nas suas turmas e nas salas de aula estabelecidas.	1	2	3	4	5	6
23	As crianças com um ano letivo de atraso em relação aos colegas da sua idade devem manter-se nas salas de aula das turmas regulares.	1	2	3	4	5	6
24	As crianças cuja expressão verbal seja de difícil compreensão devem manter-se nas salas de aula das turmas regulares.	1	2	3	4	5	6
25	As crianças que não conseguem ler letras impressas e que precisam de usar Braille devem manter-se nas salas de aula das turmas regulares.	1	2	3	4	5	6
26	As crianças verbalmente agressivas com os seus colegas devem manter-se nas salas de aula das turmas regulares.	1	2	3	4	5	6
27	As crianças com dificuldades em expressar verbalmente o que pensam devem manter-se nas salas de aula das turmas regulares.	1	2	3	4	5	6
29	As crianças com necessidades de treino de competências para o exercício da sua autonomia na vida diária devem manter-se nas salas de aula das turmas regulares.	1	2	3	4	5	6
30	As crianças que usam linguagem de sinais ou sistemas específicos de comunicação devem manter-se nas salas de aula das turmas regulares.	1	2	3	4	5	6
31	As crianças que não conseguem controlar o seu comportamento e que perturbam as atividades escolares devem manter-se nas salas de aula das turmas regulares.	1	2	3	4	5	6
32	As crianças com necessidades de programas pedagógicos individualizados para as competências básicas de leitura-escrita e matemática devem manter-se nas salas de aula das turmas regulares.	1	2	3	4	5	6
33	As crianças que não conseguem ouvir uma conversa devem manter-se nas salas de aula das turmas regulares.	1	2	3	4	5	6
34	As crianças que não respeitam as normas de conduta e os regulamentos da escola devem manter-se nas salas de aula das turmas regulares.	1	2	3	4	5	6
35	As crianças que faltam frequentemente às aulas devem manter-se nas salas de aula das turmas regulares.	1	2	3	4	5	6

Anexo 4 - Questionário da autoria de Mel Ainscow e Tony Booth, dirigido a professores e outros profissionais da escola, alunos e pais.

Indicadores para a Inclusão		CI	CP	D	MI
DIMENSÃO A CRIAR CULTURAS INCLUSIVAS					
A.1.1 Todos se sentem bem-vindos.					
A.1.2 Os alunos entreajudam-se.					
A.1.3 Os professores colaboram entre si					
A.1.4 Os professores e os alunos respeitam-se mutuamente.					
A.1.5 Os professores e os pais trabalham em parceria.					
A.1.6 Os professores e a direção da escola trabalham em conjunto.					
A.1.7 A comunidade está envolvida na escola.					
A.2.1 Os professores têm elevadas expectativas para todos os alunos.					
A.2.2 Os professores, a direção, os alunos e os pais partilham uma filosofia de inclusão.					
A.2.3 Todos os alunos são igualmente valorizados.					
A.2.4 A relação professor/aluno é baseada no respeito mútuo					
A.2.5 A escola procura remover barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos.					
A.2.6 A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação.					
DIMENSÃO B CRIAR POLÍTICAS INCLUSIVAS					
B.1.1 Os novos professores são ajudados a integrar-se na escola.					
B.1.2 A escola procura admitir todos alunos da sua área geográfica.					
B.1.3 A escola procura tornar o seu edifício acessível a todos.					
B.1.4 Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola.					
B.1.5 As turmas são organizadas de forma a valorizar todos os alunos.					
B.2.1 Todas as formas de apoio são coordenadas.					
B.2.2 As ações de formação ajudam os professores a responder à diversidade dos alunos.					
B.2.3 A escola procura minimizar a exclusão de alunos por motivos disciplinares.					
B.2.4 A escola procura eliminar as barreiras que impedem a frequência escolar.					
B.2.5 A escola procura eliminar a violência escolar.					
DIMENSÃO C PROMOVER PRÁTICAS INCLUSIVAS					
C.1.1 As aulas são planeadas em função da aprendizagem de todos os alunos.					
C.1.2 As aulas encorajam a participação de todos os alunos.					
C.1.3 As aulas promovem a compreensão da diferença.					
C.1.4 Os alunos são ativamente envolvidos na sua própria aprendizagem.					
C.1.5 Os alunos aprendem de forma colaborativa.					
C.1.6 A avaliação promove a aprendizagem de todos os alunos.					
C.1.7 A disciplina no contexto da sala de aula é baseada no respeito mútuo.					
C.1.8 Os professores planificam, ensinam e avaliam em parceria.					

C.1.9 Os professores de apoio promovem a participação e a aprendizagem de todos os alunos.				
C.1.10 Os TPC contribuem para a aprendizagem de todos os alunos.				
C.1.11 Todos os alunos participam nas atividades fora da sala de aula.				
C.2.1 A diversidade dos alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem.				
C.2.2 O saber dos professores é plenamente utilizado.				
C.2.3 Os professores desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação.				
C.2.4 Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados.				
C.2.5 Os recursos da escola são distribuídos de forma justa para que possam apoiar a inclusão.				

Traduzido e adaptado de: Mel Ainscow e Tony Booth (2002)

Legenda: CI - Concordo inteiramente; CP - Concordo até certo ponto; D - Discordo; MI - Preciso de mais informação

Anexo 5 – Instrumento desenvolvido pela European Agency for Special Needs and Inclusive Education, no âmbito do projeto Inclusive Early Childhood Education.

Instrumento de Autorreflexão Ambiente de Educação Pré-Escolar Inclusivo Este instrumento centra-se nos processos proximais vividos pelas crianças no contexto de educação pré-escolar, com particular atenção para os fatores ambientais que influenciam a participação de cada criança em particular. O instrumento de autorreflexão considera um conjunto de questões, organizadas em 8 dimensões relativas à inclusão, conforme se apresenta em seguida:

Clima geral de acolhimento

Ambiente social inclusivo

Ambiente físico adequado

Materiais para todas as crianças

Oportunidades de comunicação

Ambiente de aprendizagem centrado na criança

Ambiente de ensino-aprendizagem inclusivo

Ambiente de envolvimento da família

Como utilizar as questões para a autorreflexão

As questões do instrumento de autorreflexão foram desenhadas de forma a explicitar o nível de inclusão no contexto de educação pré-escolar, considerando quer os aspetos físicos, quer sociais do ambiente educativo. Desta forma, este instrumento pode constituir-se como um guia para a melhoria de práticas por parte dos diferentes

profissionais, a usar individualmente ou em grupo, designadamente por educadores/as de infância e outros profissionais da comunidade educativa, com os pais e as crianças. O instrumento de autorreflexão pode ser utilizado para diversos fins: (a) explicitar o nível de inclusão no contexto de educação pré-escolar; (b) servir de base à reflexão e discussão acerca da inclusão; (c) descrever e formular áreas problemáticas, estabelecer objetivos de melhoria e planear intervenções para a inclusão na educação pré-escolar; (d) avaliar formas de trabalhar inclusivas.

Ao utilizar o instrumento:

Comece por formular o propósito final da sua autorreflexão.

Que objetivos pretende alcançar com a sua utilização?

Qual o objetivo para a sua instituição de educação pré-escolar?

Quem vai participar?

Familiarize-se com as diferentes áreas e questões e escolha as áreas em que pretende focar-se. Decida como trabalhar com as questões propostas.

- Leia e reflita sobre cada questão e registe, por escrito, as suas reflexões.
- Registe comentários e exemplos de situações ou atividades que ilustrem e evidenciem as suas reflexões.
- Com base nas suas reflexões, identifique mudanças que considere promotoras da inclusão no contexto da educação pré-escolar.
- Estabeleça objetivos de mudança – qual será a situação quando os objetivos forem alcançados?

Estabelecimento de Educação Pré-Escolar:
Data
Participante(s)
Antes de utilizar o instrumento de autorreflexão reflita para que pretende utilizá-lo?
Depois de utilizar o instrumento de autorreflexão, decida o que poderia ser mudado?
Prioridades de ação:
1. Clima Geral de Acolhimento
1.1. Considera que todas as crianças e respetivas famílias se sentem bem acolhidas?
1.2. Que características fazem do seu contexto de educação pré-escolar um espaço confortável e estimulante para as crianças e para os profissionais?
1.3. Como é que as lideranças promovem uma cultura colaborativa e inclusiva?
1.4. Como é que o seu contexto de educação pré-escolar reflete e valoriza a diversidade da comunidade local?
1.5. Como é promovido nas crianças o sentido de pertença ao grupo de pares?
1.6. Considera que há alguma(s) criança(s) que se possa sentir excluída?

1.7. O que gostaria de mudar?
2. Ambiente Social Inclusivo
2.1. Os profissionais estabelecem uma relação interpessoal com todas as crianças?
2.2. De que forma é facilitada a interação entre pares e o brincar para todas as crianças?
2.3. Como é que todas as crianças são envolvidas nas atividades de grupo?
2.4. Como é que as crianças são encorajadas a respeitar as diferenças existentes no grupo de pares?
2.5. Como é que encoraja as crianças a desenvolver comportamentos positivos?
2.6. O que se faz para que as crianças sejam capazes de resolver conflitos?
2.7. O que gostaria de mudar?
3. Abordagem Centrada na Criança
3.1. As propostas de atividades são pensadas com base nos interesses e escolhas das crianças?
3.2. Dá resposta às opiniões e questões que cada criança expressa?
3.3. Todas as crianças são envolvidas nas decisões que são importantes para elas?
3.4. As transições entre atividades são facilitadas para todas as crianças?
3.5. Sempre que necessário, é disponibilizado um apoio personalizado à aprendizagem (recursos humanos e materiais)?
3.6. Os educadores têm acesso a apoio adicional e/ou externo quando necessário?
3.7. O que gostaria de mudar?
4. Ambiente Físico pensado em função das crianças
4.1. Os espaços interiores e exteriores do estabelecimento são acessíveis a todas as crianças?
4.2. Todas as crianças têm oportunidade de participar?
4.3. Em que medida o estabelecimento de educação pré-escolar é promotor da segurança e saúde de todas as crianças?
4.4. O mobiliário e o equipamento são adequados a todas as crianças?
4.5. Como garante oportunidades para todas as crianças participarem nas atividades fora do estabelecimento (por exemplo excursões, visitas, eventos desportivos, outras)?
4.6. O que gostaria de mudar?
5. Materiais para todas as crianças
5.1. Os brinquedos e materiais são interessantes, facilmente acessíveis e estimulantes para todas as crianças?
5.2. Os brinquedos e os materiais são desafiantes para a iniciativa, independência, exploração e criatividade das crianças?
5.3. Os materiais são utilizados para promover a comunicação, a linguagem, a literacia, a matemática e as ciências?
5.4. Utiliza material adaptado para facilitar o brincar e a aprendizagem de todas as crianças?
5.5. Os brinquedos e os materiais refletem a diversidade cultural?
5.6. Encoraja as crianças a brincar umas com as outras e a partilhar brinquedos e materiais?
5.7. O que gostaria de mudar?
6. Oportunidade de comunicação para todos
6.1. O ambiente facilita a comunicação e o uso da linguagem?

6.2. Em que medida é que as atividades de aprendizagem se centram na linguagem e no raciocínio das crianças?
6.3. Nas conversas com outras crianças, todas têm oportunidades de partilhar ideias, emoções e preocupações?
6.4. De que forma estimula as crianças com diferentes línguas maternas a expressarem-se e a serem entendidas pelas outras crianças e pelos profissionais?
6.5. Utiliza diferentes meios para facilitar a comunicação de todas as crianças (por exemplo, imagens, sinais gráficos, língua gestual, braille e diferentes meios tecnológicos)?
6.6. O que gostaria de mudar?
7. Ambiente inclusivo de ensino e de aprendizagem
7.1. Todas as crianças participam nas atividades de aprendizagem que se desenvolvem para todo o grupo?
7.2. Existem expectativas elevadas relativamente a todas as crianças?
7.3. Como reconhece os esforços e realizações de todas as crianças?
7.4. Como utiliza a diversidade e as potencialidades e recursos de cada criança nas atividades de aprendizagem?
7.5. Como observa e monitoriza o envolvimento, a aprendizagem e as necessidades de apoio das crianças?
7.6. Os profissionais têm oportunidade de desenvolvimento profissional contínuo relacionado com educação inclusiva?
7.7. O que gostaria de mudar?
8. Ambiente de envolvimento da família* *Habitualmente refere-se aos pais, mas poderá referir-se a outros familiares ou cuidadores próximos da criança nas atividades de vida diária
8.1. Os pais/famílias sentem-se bem acolhidos e são convidados a participar nas atividades diárias?
8.2. Como é desenvolvida uma relação de confiança com as famílias?
8.3. Os pais estão informados acerca do que se passa nas atividades diárias?
8.4. Como são envolvidos os pais nas decisões relativas à aprendizagem, desenvolvimento e necessidades de apoio dos filhos?
8.5. Como são envolvidos os pais no planeamento, implementação e monitorização do envolvimento e da aprendizagem dos filhos?
8.6. O que gostaria de mudar?

European Agency for Special Needs and Inclusive Education – Tradução e adaptação de Isabel Costa Pinto; Isabel Lopes da Silva; Liliana Marques; Marisa Carvalho e Sofia Ramalho

Anexo 6 - Exemplo de instrumento para autorreflexão – Desenho Universal para a Aprendizagem.

Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) Questões para autorreflexão

Instrumento para suporte à reflexão sobre a prática docente

• **Os materiais que apresento na aula são diversificados?**

(Formatos adicionais podem incluir: vídeo, demonstração, diagramas, gráficos, modelos, materiais manipulativos ou interativos.)



Maioritariamente textos

Por vezes incluem formatos adicionais

Muitas vezes incluem formatos adicionais

Por norma incluem formatos adicionais

• **A documentação que distribuo aos alunos (fotocópias) é diversificada?**

(*Scaffolds* podem incluir: imagens de suporte à compreensão ou vocabulário, diagramas, mapas conceituais, uso efetivo dos recursos do texto para melhorar a compreensão.)



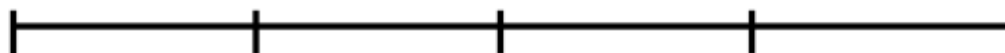
Maioritariamente são uma apresentação linear do textos

Por vezes incluem *scaffolds* adicionais

Muitas vezes incluem *scaffolds* adicionais

Por norma incluem *scaffolds* adicionais

• **Os materiais que disponibilizo aos alunos são acessíveis?**



Maioritariamente em suporte de papel

Alguns são digitalmente acessíveis permitindo a leitura através do computador

Alguns são digitalmente acessíveis permitindo que os alunos possam responder usando o computador

A maioria é digital, acessível e passível de ser usada em casa

Todos são digitais, acessíveis e passíveis de serem usados em casa

- **Permito que os alunos escolham a forma (ferramenta) de resposta?**

(Por exemplo, escrever em vez de falar, escrever no teclado em vez de escrever no caderno, utilização de *software* de suporte à leitura ou à escrita, desenho digital, etc)

(Exemplos de ferramentas: para a leitura - leitor de ecrã; para a escrita - teclado, gravação áudio, ditado para *software* de reconhecimento de voz, desenho digital, para falar - tabelas de comunicação, bancos de palavras, processador de texto)



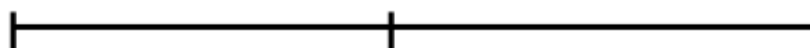
Todos têm de usar as mesmas ferramentas

São disponibilizadas as ferramentas para uma dada atividade em função das necessidades

A utilização de ferramentas não é restrita a determinados alunos mas a sua disponibilidade na sua utilização é limitada

É disponibilizada uma variedade de ferramentas para todos os alunos

- **Existem rotinas relacionadas com a escolha de ferramentas a utilizar?**



Os alunos necessitam que lhes sejam indicadas as ferramentas a usar em cada atividade

Encontram-se definidas rotinas e estruturas para escolha das ferramentas

Os alunos compreendem e utilizam rotinas para uma escolha autónoma das ferramentas a utilizar

- **Que parte da minha prática pedagógica é realizada em grande grupo vs. pequenos grupos?**



100% em grande grupo

Maioritariamente em grande grupo

50/50

Maioritariamente em pequenos grupos

100% em pequenos grupos

- **Como escolho as atividades a serem realizadas em pequenos grupos?**



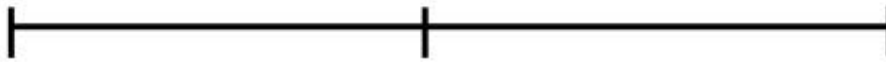
Com base na sua viabilidade

Com base na diversidade de interesses e necessidades de aprendizagem

Em função das necessidades da turma (nenhuma criança é deixada para trás)

Os alunos escolhem as atividades que melhor os ajudam a alcançar os objetivos da aprendizagem

- **Existem rotinas relativas ao trabalho em pequenos grupos?**



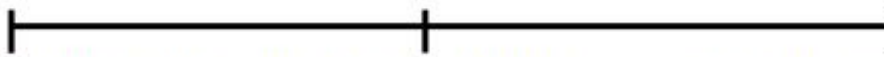
Os alunos necessitam de muitas orientações para que consigam trabalhar em pequenos grupos

Estão definidas várias estruturas para trabalho em pequenos grupos tendo por base os objetivos das atividades

As estruturas estão tão bem definidas que os alunos podem espontaneamente trabalhar em pequenos grupos sem perda de tempo útil



- **Consigo identificar que ferramentas e metodologias melhor funcionam com cada aluno?**

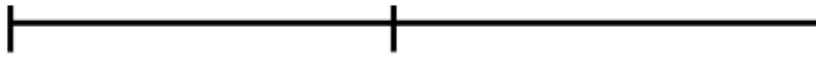


Não sei o que funciona melhor com os meus alunos

Tenho uma ideia daquilo que melhor funciona com cada um dos meus alunos

Tenho um sistema para documentar/identificar as ferramentas mais adequadas aos meus alunos

- **Como é que ajudo os alunos a tomarem consciência daquilo que melhor funciona com eles?**

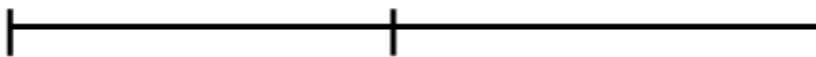


Fazer escolhas regularmente poderá traduzir-se numa maior compreensão dos alunos sobre as suas próprias necessidades

Peço aos alunos para refletirem sobre a adequação das escolhas que fizeram

Criei um sistema para os alunos avaliarem a adequação das suas escolhas

- **Os meus alunos compreendem as possibilidades de escolha que têm disponíveis?**

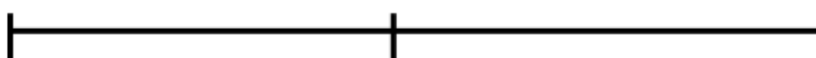


Os alunos baseiam as suas escolhas naquilo que parece mais "divertido" ou "fácil"

Os alunos são capazes de apresentar algumas razões para explicar que escolhas são mais adequadas para si

Os alunos conseguem articular os seus estilos de aprendizagem com as razões que justificam uma determinada escolha

- **Existem rotinas na realização de escolhas?**



As opções são previamente e devidamente explicadas

Estão estabelecidas rotinas e estruturas para a realização de escolhas

Os alunos compreendem e utilizam rotinas para realizar escolhas significativas autonomamente

- **Possibilito opções para os TPC e atividades da sala de aula?**

(As opções podem incluir, por exemplo: desenhos, manipulação de objetos, fotografias)



Todos realizam as mesmas tarefas do mesmo modo – com acomodações para aqueles que necessitam

As tarefas são diferenciadas em função das necessidades dos alunos

São possibilitadas opções a todos os alunos para algumas tarefas

As opções são desenhadas de forma a eliminar barreiras e por norma são possibilitadas a todos os alunos

- **Possibilito opções relativamente aos produtos resultantes de projetos?**

(Exemplos: atividades com várias etapas ou projetos a longo termo, ou tarefas com produtos múltiplos)



Os projetos são realizados por todos da mesma forma

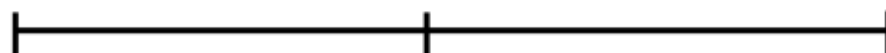
Possibilito duas ou mais escolhas para os produtos resultantes dos projetos

Asseguro-me de que há produtos opcionais que permitem eliminar barreiras para a maioria dos alunos

As escolhas são feitas pelos alunos existindo possibilidades para que todos os alunos demonstrem as suas aprendizagens

- **Possibilito escolhas para os alunos responderem às questões colocadas na sala de aula?**

(As opções podem incluir: desenhos, demonstrações, manipulação de objetos, resposta anónima, conversa com um colega)



É sempre requerida uma resposta oral ou escrita

Por vezes permito outro tipo de respostas

Por norma existe uma diversidade de opções

- **Disponibilizo *scaffolds* (suporte adicional) para a resposta a questões colocadas na sala de aula?**

(*Scaffolds* podem incluir: colocar questões simplificadas, respostas de escolha múltipla, apresentação das questões com suporte visual adicional)



Não coloco questões aos alunos que não conseguem responder

Disponibilizo suporte adicional para alunos previamente identificados

Disponibilizo suporte adicional para algumas questões de forma a responder às necessidades da turma

Por norma disponibilizo suporte adicional

Traduzido e adaptado de:

http://www.montgomeryschoolsmd.org/uploadedFiles/departments/hiattech/udl/UDL_self_reflection%20tool.pdf

Anexo 7 – Exemplo de instrumento para análise da sala de aula – O que procurar na sala de aula?

O QUE PROCURAR NA SALA DE AULA?

Utilize esta Lista de verificação para analisar a sua sala de aula ou, enquanto amigo crítico, observar a sala de aula de colegas. Que evidências encontra de “sinais positivos” e de “possíveis razões para preocupação”? Qual o impacto nos alunos da turma? Discuta as suas observações com outros profissionais, ou, caso se trate de um amigo crítico, com o professor da turma

	Sinais Positivos	Possíveis razões para preocupação
Mobiliário	<input type="checkbox"/> Cadeiras à volta das mesas para facilitar a interação. <input type="checkbox"/> Espaços confortáveis para aprender.	<input type="checkbox"/> Secretárias em filas viradas para a frente.
Paredes	<input type="checkbox"/> Preenchidas com projetos dos alunos. <input type="checkbox"/> Evidências de trabalho colaborativo entre os alunos. <input type="checkbox"/> Cartazes ou listas criados pelos alunos e não pelos professores. <input type="checkbox"/> Informações sobre, e lembranças de, aqueles que passam tempo juntos na sala de aula.	<input type="checkbox"/> Paredes despidas. <input type="checkbox"/> Decoradas com cartazes comerciais. <input type="checkbox"/> Listagem de consequências por mau comportamento. <input type="checkbox"/> Lista de regras criadas pelo adulto. <input type="checkbox"/> Quadro com estrelas ou outras evidências de que os alunos são recompensados ou classificados. <input type="checkbox"/> Os trabalhos dos alunos estão expostos mas parecem (a) demasiado perfeitos ou (b) apenas “o melhor” trabalho dos alunos ou (c) parecem todos idênticos.
Sons	<input type="checkbox"/> Ruído frequente decorrente das atividades e da troca de ideias.	<input type="checkbox"/> Frequentes períodos de silêncio, a voz do professor é mais alta ou mais frequentemente ouvida.
Localização do professor	<input type="checkbox"/> Normalmente a trabalhar com os alunos.	<input type="checkbox"/> Usualmente em frente e ao centro.
Voz do professor	<input type="checkbox"/> Respeitosa, genuína e calorosa.	<input type="checkbox"/> Controladora e imperativa. <input type="checkbox"/> Condescendente.
Reações dos alunos a visitas	<input type="checkbox"/> Acolhedor e ansioso por explicar o que estão a fazer ou para usar o visitante como recurso.	<input type="checkbox"/> Ou não responde ou está ansioso por distrair-se do que está a fazer.
Discussão na sala de aula	<input type="checkbox"/> Os alunos dirigem-se diretamente uns aos outros. <input type="checkbox"/> Ênfase na exploração aprofundada de questões complexas. <input type="checkbox"/> Os alunos colocam questões pelo menos tão frequentemente como o professor.	<input type="checkbox"/> As interações envolvem (ou são dirigidas pelo) professor. Os alunos aguardam serem chamados. <input type="checkbox"/> Ênfase em factos e nas respostas corretas. <input type="checkbox"/> Os alunos competem para serem os primeiros a responder às perguntas do professor.
Tarefas	<input type="checkbox"/> Diferentes atividades ocorrem ao mesmo tempo.	<input type="checkbox"/> Todos os alunos fazem o mesmo.
A escola	<input type="checkbox"/> Atmosfera convidativa. <input type="checkbox"/> Os trabalhos dos alunos preenchem os corredores. <input type="checkbox"/> Os funcionários administrativos são acolhedores para visitantes e alunos. <input type="checkbox"/> Os alunos ajudam no refeitório, na biblioteca, etc.	<input type="checkbox"/> Rigidez institucional. <input type="checkbox"/> Prémios e troféus são exibidos, sugerindo que a ênfase é colocada no triunfo e não na comunidade.

Traduzido e adaptado de:

<http://www.wholeschooling.net/InclTchingWeb/SLC/11/11txt.html>

Anexo 8 – Exemplo de instrumento para Planificação da Aulas.

Planificação das Aulas

Numa escola inclusiva é essencial planificar as aulas de acordo com as características diversas dos alunos. Para organizar o plano de aulas reflita:

✓	O que vou ensinar (tópicos, conteúdos)?
✓	Por que razão vou ensinar (metas/objetivos)?
✓	Como vou ensinar (metodologias/processos)?
✓	O que já sabem os alunos (conhecimentos prévios)?
✓	O que irão os alunos fazer (atividades)?
✓	Como vou gerir a aula (incluindo a organização dos espaços físico e social)?
✓	Será que as atividades são apropriadas a TODOS os alunos?
✓	Será que os alunos terão oportunidade de trabalhar a pares ou em pequenos grupos?
✓	Como vão os alunos registar aquilo que fizerem (produtos da aprendizagem)?
✓	Como saberei se os alunos aprenderam (feedback e avaliação)?
✓	O que faremos a seguir? (reflexão e planificação futura)?
✓	Há alunos na turma que precisam de suportes adicionais?
✓	Que tipo de suporte será necessário disponibilizar a esses alunos?
✓	Será necessário ajudá-los individualmente?
✓	Será necessário assegurar que se encontram sentados num local apropriado da sala de aula?

Lista de verificação construída com base em: UNESCO (2015). Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments (<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001375/137522e.pdf>).

Anexo 9– Fatores que afetam de forma significativa o progresso e o desenvolvimento do aluno.

FATORES QUE AFETAM DE FORMA SIGNIFICATIVA O PROGRESSO E O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO

Aluno:

Data:

Professor:

Identifique alguns dos fatores que de forma mais significativa afetam o progresso e o desenvolvimento do aluno:

(a) Fatores que **facilitam** o progresso do aluno

(b) Fatores que **impedem** o progresso do aluno

A lista abaixo apresenta alguns dos fatores que podem afetar o progresso e o desenvolvimento do aluno. Não tente usar todos os fatores. Escolha os mais relevantes para este aluno e para as prioridades de intervenção identificadas. Coloque um “CERTO” nos fatores facilitadores e uma “CRUZ” nos fatores que impedem o progresso.

Fatores da Escola	
<p>➤ Ambiente físico</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Tamanho e traçado da sala. ◆ Local habitual do aluno. ◆ Estão disponíveis recursos adequados ao aluno. ◆ Existência de fatores distrativos no ambiente da sala de aula. <ul style="list-style-type: none"> ◆ Traçado do edifício escolar, recreio e espaço envolvente. ◆ 	<p>➤ Elogios e comentários (feedback)</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Os comportamentos e progressos dos alunos são frequentemente elogiados. <ul style="list-style-type: none"> ◆ São usadas várias formas de elogio e de recompensa. ◆ Os alunos são acompanhados durante a tarefa para garantir a compreensão e o progresso. ◆
<p>➤ Gestão da sala de aula</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Os procedimentos e regras de sala de aula são claros, compreendidos por todos os alunos e consistentemente aplicados. ◆ Os equipamentos e recursos estão organizados e disponíveis. ◆ As mudanças entre tarefas são geridas eficazmente. ◆ Existem recursos humanos para apoiar a concretização de objetivos específicos. ◆ 	<p>➤ Organização da escola</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Existência de rotinas para recreio e refeições. ◆ Quantidade de tempo disponível para o professor de educação especial apoiar o professor de turma. ◆ Os professores têm tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da equipa. <ul style="list-style-type: none"> ◆ Quantidade de tempo para o ensino coadjuvado. ◆ Os professores comunicam com pais e com outros profissionais.
<p>➤ Processo de ensino e de aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ As tarefas são adequadas ao nível de compreensão e às competências do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ São criadas oportunidades para o aluno se envolver na tomada de decisão e de registo. ◆ As metas de aprendizagem estão claramente definidas e partilhadas com o aluno.

<ul style="list-style-type: none"> ◆ São criadas oportunidades para o aluno se envolver em atividades nas quais possa ter sucesso. ◆ Os conteúdos das atividades são do interesse do aluno. ◆ São usadas várias abordagens de ensino. ◆ São permitidos vários modos de resposta pelo aluno – oral/escrita (com sistemas alternativos, se necessário). 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ As tarefas têm em atenção o estilo de aprendizagem do aluno: o ritmo da atividade, a variedade das atividades, a duração da atividade e o tempo permitido para completar uma tarefa. ◆ São criadas oportunidades para o aluno generalizar a aprendizagem. ◆ Monitorização sistemática e registo dos progressos do aluno.
Casa e Família	
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Crenças sobre o papel da família na educação da criança. ◆ Crenças sobre as capacidades da família para contribuir para a mudança. ◆ Crenças culturais da família. ◆ Crenças sobre a origem das dificuldades – ex. na criança/na escola/etc.. ◆ Acontecimentos stressantes ocorridos na família (ex. nascimento de uma criança, doença, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Quantidade de tempo disponível para acompanhar a criança. ◆ Competências da família para apoiar a criança nas atividades realizadas em contexto familiar. ◆ Outros profissionais que apoiam a família. ◆
Fatores Individuais	
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Motivação para a aprendizagem. ◆ Persistência na realização da tarefa, com ou sem ajuda. ◆ Perseverança e tolerância ao insucesso/incerteza. ◆ Atividades selecionadas pelo aluno. ◆ Solicita ajuda. ◆ Disponibilidade para novas tarefas e situações ◆ Capacidade para definir os seus próprios objetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Competências comunicacionais <ul style="list-style-type: none"> ◆ Desenvolvimento da linguagem – compreensão ◆ Desenvolvimento da linguagem – expressão. ◆ Compreender instruções. ◆ Contribuição para as discussões de grupo. ◆ ◆
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estilo de Aprendizagem <ul style="list-style-type: none"> ◆ Concentração e atenção. ◆ Capacidade para ouvir. ◆ Motivação para a aprendizagem. ◆ Resposta ao elogio e a outras recompensas. ◆ Capacidade de iniciativa. ◆ Capacidade de trabalhar em grupo ◆ Capacidade de trabalhar individualmente. ◆ Prefere tarefas novas. ◆ Prefere tarefas rotineiras. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Pensa antes de agir. ◆ Ativo / impulsivo. ◆ Completa as tarefas e de ver os resultados. ◆ Prefere tarefas práticas. ◆ Prefere trabalho de pesquisa. ◆ Privilegia a informação oral ◆ Privilegia a informação visual. ◆ Competências organizativas. ◆
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenvolvimento Social e Emocional <ul style="list-style-type: none"> ◆ Capacidade para fazer e manter amigos. ◆ Resposta à intimidação ou provocação dos pares. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Perceções e Pontos de Vista o Aluno <ul style="list-style-type: none"> ◆ Gostava de ter mais amigos. ◆ Crenças sobre as suas dificuldades

<ul style="list-style-type: none"> ◆ Relacionamento com adultos. ◆ Comportamento em diferentes contextos. ◆ Capacidade para trabalhar com os outros. ◆ 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Acredita que consegue ultrapassar dificuldades. ◆ O que o ajuda a aprender. ◆ O que gostaria de ser capaz de fazer. ◆
<p>➤ Outros fatores</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Aprendizagem/experiência anterior em contexto escolar. ◆ Aprendizagem/experiência anterior em outros contextos. ◆ Serviços de apoio. 	

Anexo 10- Exemplos de estratégias de organização e gestão da sala de aula – a sua implementação deve decorrer dos resultados de avaliação da visão funcional.

Identificação de estratégias de organização da sala de aula	
Leitura em voz alta pelo professor enquanto escreve no quadro	
Facultar informações verbais que permitam ao aluno aperceber-se dos acontecimentos que ocorrem na sala de aula	
Alertar o aluno sempre que ocorram mudanças na disposição da sala de aula	
Utilizar giz ou marcadores com uma cor que contraste com a cor do quadro (por exemplo branco/preto ou amarelo/preto)	
Evitar os reflexos da luz no quadro	
Evitar os reflexos na superfície de trabalho do aluno (por exemplo através de colocação de uma cartolina preta na mesa de trabalho)	
Não posicionar o aluno de frente para uma fonte de luz (natural ou artificial)	
Colocar o aluno no lugar na sala de aula que lhe proporciona um melhor campo de visão	
Permitir que o aluno mude de lugar, consoante as tarefas em causa e ou as tecnologias de apoio que utiliza	
Estar atento a sinais de fadiga (tais como olhos lacrimejantes, vermelhos ou dores de cabeça) e permitir a realização de pausas na atividade	
Alternar as tarefas que exigem maior esforço visual com tarefas visualmente menos exigentes	
Não iniciar as atividades sem que o aluno se adapte às mudanças de intensidade de luz (quando vem do exterior)	
Reduzir os brilhos e reflexos na sala de aula (fechar os estores ou utilizar outras estratégias para tapar as janelas)	
Disponibilizar iluminação adicional (candeeiro de tarefas) e adequada (intensidade, tipo e direccionalidade da fonte de luz) sempre que necessário	
Facultar ao aluno tempo adicional para que possa realizar tarefas que exijam um grande esforço visual (por exemplo, na leitura em caracteres ampliados ou em braille ou na localização de informação no texto)	
Não iniciar a aula sem confirmar se as tecnologias de apoio necessárias estão operacionais (por exemplo se o aluno ligou o computador)	
Dar maior visibilidade a áreas da escola particularmente perigosas (por exemplo, através da colocação de faixas amarelas no início das escadas ou nas portas)	
Utilizar quadros interativos sempre que este equipamento se revele vantajoso para os alunos	

Não posicionar a mesa do aluno, sempre que este utiliza equipamentos tecnológicos, em local que interfira com a movimentação em sala de aula podendo causar acidentes (por exemplo nos momentos de entrada e saída da sala de aula)	
---	--

Adaptado de: Mendonça, Alberto; Miguel, Cristina; Neves, Graça; Micaelo, Manuela; Reino, Vítor. (2008). Alunos Cegos e com Baixa Visão. Orientações Curriculares. Lisboa: DGIDC/DSEEASE