

Julho 2025

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A Promoção da Educação Inclusiva na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

DE

JÉSSICA ALEXANDRA DE ALMEIDA PEREIRA
ORIENTAÇÃO

Doutora Ana Maria Paula Marques Gomes



PAULA
FRASSINETTI



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Mestranda: Jéssica Alexandra de Almeida Pereira
Orientadora: Ana Maria Paula Marques Gomes



Agradecimentos

Há percursos que se constroem com esforço, mas também com afeto. Esta etapa foi feita de estudo, superação e, acima de tudo, de pessoas que caminharam comigo.

A concretização deste relatório de estágio representa o culminar de uma etapa marcante da minha vida académica, que não teria sido possível sem o apoio das pessoas que me acompanharam ao longo deste percurso.

A todos os professores da Escola Superior de Paula Frassinetti, pelo conhecimento partilhado e pelo acompanhamento ao longo do percurso formativo.

Agradeço igualmente à minha orientadora, a Doutora Ana Gomes, que se revelou prestável e disponível para a concretização deste relatório.

Um agradecimento especial às amigas que a faculdade me deu, Beatriz e Leonor, por todos os momentos que passámos juntas, pela ajuda e pelas palavras de confiança que me fizeram chegar onde cheguei. Obrigada por esta amizade que vai muito além da faculdade.

Às minhas amigas, que me apoiaram, ouviram os meus lamentos e sempre acreditaram que eu seria capaz.

Agradeço à minha mãe por todo o apoio durantes estes cinco anos, que, de forma extraordinária, fez com que nunca desistisse de alcançar algo grandioso na minha vida académica.

Aos meus irmãos, que, de diferentes formas, me ajudaram a superar os obstáculos que foram surgindo.

Ao Gabriel, o meu namorado, que esteve sempre presente, que ouviu as minhas preocupações e partilhou as minhas conquistas. As suas palavras de incentivo aqueceram o coração e deram-me forças para continuar. Obrigada por todo o companheirismo ao longo destes anos.

Aos meus avós, que sempre acreditaram em mim, apoiaram-me e me deram motivação para prosseguir, demonstrando, em cada gesto, o orgulho que sentem.

A toda a minha família, pai, primas, tios, sogros e cunhados, agradeço pelas palavras de encorajamento e pela força que me fez acreditar mais em mim mesma.

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes”.

Marthin Luther King



Resumo

A adoção de estratégias inclusivas constitui um elemento central na prática docente contemporânea, promovendo ambientes de aprendizagem equitativos e respeitadores da diversidade. Assim, é pressuposto que o docente conheça as características de cada criança e procure ferramentas que lhe permitam adaptar a sua prática face às necessidades individuais do grupo.

Neste contexto, o presente relatório procurou compreender de que forma os professores e educadores podem promover uma educação inclusiva na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para esse efeito, definiram-se como objetivos do estudo: *compreender como pode ser feita a promoção da Educação Inclusiva na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico; perceber que estratégias os educadores de infância e os professores do 1.º Ciclo utilizam para promover a Educação Inclusiva e identificar o modo como os alunos percecionam a Educação Inclusiva.*

Deste modo, a investigação assentou numa metodologia qualitativa, com recurso à realização de entrevistas semiestruturadas a professores, educadores e alunos, no âmbito das práticas de estágio supervisionado. Foram igualmente concebidas e aplicadas planificações pedagógicas com base em princípios de diferenciação e inclusão.

Os resultados evidenciam a importância da escuta ativa das crianças, da flexibilidade curricular e do trabalho colaborativo como elemento promotor de inclusão. As estratégias identificadas vão desde a adaptação de materiais até ao uso da tutoria entre pares e da aprendizagem cooperativa, demonstrando o papel central do professor como agente de transformação.

Este estudo reforça a necessidade de uma formação contínua e reflexiva dos profissionais de educação, bem como da criação de contextos pedagógicos onde a diversidade seja assumida como uma oportunidade para a melhoria da qualidade educativa.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Estratégias inclusivas; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico



Abstract

The adoption of inclusive strategies constitutes a central element in contemporary teaching practice, promoting equitable learning environments that respect diversity. Thus, it is assumed that the teacher knows the characteristics of each child and seeks tools that allow them to adapt their practice to the individual needs of the group.

In this context, the present report sought to understand how teachers and educators can promote inclusive education in Pre-School Education and the 1st Cycle of Basic Education. To this end, the study defined the following objectives: to understand how the promotion of Inclusive Education can be carried out in Pre-School Education and the 1st Cycle of Basic Education; to identify the strategies used by early childhood educators and 1st Cycle teachers to promote Inclusive Education; and to understand how students perceive Inclusive Education.

Accordingly, the research was based on a qualitative methodology, using semi-structured interviews with teachers, educators, and students, within the scope of supervised teaching practice. Pedagogical planning based on principles of differentiation and inclusion was also designed and implemented.

The results highlight the importance of actively listening to children, curricular flexibility, and collaborative work as elements that promote inclusion. The strategies identified range from adapting materials to the use of peer tutoring and cooperative learning, demonstrating the central role of the teacher as an agent of transformation.

This study reinforces the need for continuous and reflective training of education professionals, as well as the creation of pedagogical contexts where diversity is embraced as an opportunity to improve educational quality.

Keywords: Inclusive Education; Inclusive Strategies; Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education



Índice

Introdução	1
Parte I: Enquadramento teórico	3
1. A Educação Inclusiva	3
1.1. Educação Inclusiva versus Educação Especial	5
1.2. A Educação Especial na Escola Inclusiva	7
2. Suportes legislativos	8
3. Promoção de uma Educação Inclusiva	12
3.1. Papel do educador/professor	13
3.2. O papel dos pares	15
4. Estratégias pedagógicas inclusivas	17
Parte II: Enquadramento Empírico	20
1. Metodologia de investigação	20
2. Intervenção das Práticas de Ensino Supervisionadas	24
2.1. Intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico I – 1.º semestre	24
2.1.1. Análise dos resultados obtidos na entrevista piloto de intervenção em 1.º Ciclo do Ensino Básico I	26
2.2. Intervenção em Educação Pré-Escolar I – 2º semestre	30
2.2.1. Análise dos resultados obtidos na intervenção em Educação Pré-Escolar I	31
2.3. Intervenção em Educação Pré-Escolar II – 3º semestre	34
2.3.1. Análise dos resultados obtidos na intervenção em Educação Pré-Escolar II	35
2.4. Intervenção em 1.º Ciclo do Ensino Básico II – 4.º semestre	39
2.4.1. Análise dos resultados obtidos na intervenção em 1.º Ciclo do Ensino Básico II	40
2.5. Entrevistas às educadoras/professoras dos centros de estágio	43
2.5.1. Análise dos resultados obtidos	44
Considerações finais	47
Referências	50
Apêndices	54
Apêndice I – Entrevista do estudo piloto aplicada no 1.º semestre	54



Apêndice II – Guião da entrevista aplicado no 2º, 3º e 4º semestre.....	56
Apêndice III – Entrevista aos professores/ educadores.....	57
Apêndice IV – Recursos da aula nº2	58
Apêndice V – Recursos da aula nº9	61
Apêndice VI – Adaptação da planificação da 1.º semana.....	65
Apêndice VII – Adaptação da planificação da 3º semana.....	65
Apêndice VIII – Adaptação da planificação nº7	66
Apêndice IX – Entrevista à docente do 1.º centro de estágio.....	67
Apêndice X – Entrevista à educadora do 2º centro de estágio	71
Apêndice XI – Entrevista à educadora do 3º centro de estágio.....	74
Apêndice XII – Entrevista à professora do 4º centro de estágio	77

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Preferência dos alunos pela escola.....	26
Gráfico 2 – Opinião sobre a prática profissional exercida pela docente	28
Gráfico 3 – Preocupação dos colegas.....	29
Gráfico 4 – Avaliação dos recursos	29
Gráfico 5 – Preferência das crianças pela escola	32
Gráfico 6 – Atividades preferidas	33
Gráfico 7 – Preocupação dos amigos	33
Gráfico 8 – Rede de apoio das crianças	34
Gráfico 9 – Preferência das crianças pela escola	36
Gráfico 10 – Atividades preferidas	37
Gráfico 11 – Preocupação dos amigos	37
Gráfico 12 – Rede de apoio das crianças	38
Gráfico 13 – Preferência pela escola.....	40
Gráfico 14 – Atividades preferidas	41
Gráfico 15 – Preocupação dos colegas.....	42
Gráfico 16 – Rede de apoio dos alunos.....	42



Lista de acrónimos e siglas

- PES – Prática de Ensino Supervisionado
- EPE – Educação Pré-Escolar
- CEB – Ciclo do Ensino Básico
- EP – Estudo Piloto
- NEE – Necessidades Educativas Específicas
- PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
- AE – Aprendizagens Essenciais
- OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
- DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem
- PEA – Perturbação do Espectro do Autismo



Introdução

Este relatório de estágio foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. O documento serviu como um instrumento de avaliação nas diferentes Práticas de Ensino Supervisionada (PES) desenvolvidas ao longo dos anos letivos 2023/2024 e 2024/2025 nos contextos de Educação Pré-Escolar (EPE) e de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

O presente relatório teve como principal objetivo compreender de que forma pode ser promovida uma educação inclusiva. Nesse sentido, foi definida a pergunta de partida: *quais as práticas de inclusão utilizadas na sala de aula por alunos e professores?* Para dar resposta a esta questão, delinearam-se os seguintes objetivos da investigação: *compreender como pode ser feita a promoção da Educação Inclusiva na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico; perceber que estratégias os educadores de infância e os professores do 1.º Ciclo utilizam para promover a Educação Inclusiva; e identificar o modo como os alunos percecionam a Educação Inclusiva.*

A escolha deste tema surgiu, por um lado, do interesse em compreender que estratégias os educadores de infância e os professores do 1.º CEB podem utilizar para facilitar a prática de uma educação inclusiva, reconhecendo a crescente importância desta abordagem na atualidade. Por outro lado, resultou também da curiosidade em perceber como os alunos encaram a Educação Inclusiva e, sobretudo, como se sentem incluídos pelos colegas, procurando compreender o papel do educador/professor na promoção da inclusão de todos e entre todos.

Para isso, numa primeira parte, apresenta-se o enquadramento teórico sobre o tema, onde são abordadas diversas perspetivas concetuais, bem como os documentos legislativos que orientam a prática docente. Atendendo aos objetivos do estudo, discute-se ainda a importância da promoção de uma educação inclusiva, o papel dos professores/educadores e dos pares nas práticas inclusivas, e as estratégias que os profissionais de educação podem adotar para tornar a sua intervenção mais inclusiva.

De seguida, é apresentada a metodologia utilizada, com a explicitação dos objetivos do estudo e os instrumentos de recolha de dados. Neste âmbito, foram elaboradas planificações durante as diferentes Práticas de Ensino Supervisionadas que evidenciam o uso de estratégias inclusivas, além da aplicação de entrevistas aos professores/educadores



cooperantes e às crianças das diferentes salas em que decorreu o estágio. Posteriormente, são expostos os resultados obtidos, complementarmente a uma análise atenta sobre os mesmos.

Por fim, apresentam-se as considerações finais, nas quais são refletidas as dificuldades e aprendizagens decorrentes de todo o processo de elaboração do relatório, seguidas das referências e dos apêndices que complementam o trabalho.



Parte I: Enquadramento Teórico

1. A Educação Inclusiva

Numa época em que se preconiza a promoção de uma Educação Inclusiva, onde se torna imprescindível reconhecer o outro como um ser humano com características e necessidades individuais, revela-se fundamental compreender como esta pode ser efetivamente concretizada. Para isso, importa conhecer o percurso histórico e os marcos legislativos e políticos que conduziram à idealização de uma Educação Inclusiva tal como a concebemos hoje.

Historicamente, desde que os estados começaram a implementar legislação que previa a criação de escolas públicas e a obrigatoriedade do ensino, tendo como intuito garantir a educação para todas as crianças, a ideia de Educação Inclusiva começou a delinear-se entre 1842 e 1918. Contudo, esta promessa de universalidade revelou-se, na prática, excludente, uma vez que certos grupos, como afro-americanos, nativos americanos e alunos com deficiência, continuaram segregados ou marginalizados do sistema regular (Karagiannis et. al., 1999).

A inclusão efetiva destes alunos só começou a verificar-se, ainda que em tempo parcial, no final da década de 1970, com avanços mais consistentes durante a década de 1980. Neste sentido, surgiu a Iniciativa de Educação regular que objetivava “atender alunos portadores de deficiência em classes regulares, encorajando os programas de educação especial a desenvolver uma parceria com a educação regular” (Karagiannis et. al., 1999, p. 40). Deste modo, a discussão sobre um sistema de educação unificado aumentou exponencialmente (Karagiannis et. al., 1999, p. 41).

No caso português, após a Revolução do 25 de abril de 1974, “o modelo de escola integrativa desenvolveu-se rapidamente em Portugal” (Rodrigues, 2001, p. 17). Contudo, este modelo revelou limitações ao perpetuar a separação entre os alunos com necessidades educativas “normais” e os alunos com necessidades educativas “especiais” (p. 18). Isto provocou o esquecimento dos “alunos sem uma deficiência identificada” (idem) que, mesmo tendo dificuldades de aprendizagem e de comportamento, deixaram de ter apoio.

Segundo Baptista (2010), a década de 1990 marca uma viragem significativa, tanto a nível nacional como internacional. Em Portugal, dá-se um novo impulso no sentido da inclusão, que passa a ser entendida como uma adaptação ativa das aprendizagens às



características e necessidades de cada aluno. À vista disso, a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), que entrou em vigor em 1990, consagra o princípio da não discriminação. Ou seja, todas as crianças têm direito ao acesso de uma escola inclusiva, tal como é proclamado no artigo 2º, onde se afirma que

os Estados Partes comprometem-se a respeitar e a garantir os direitos previstos na presente Convenção a todas as crianças que se encontrem sujeitas à sua jurisdição, sem discriminação alguma, independentemente de qualquer consideração de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra da criança, de seus pais ou representantes legais, ou da sua origem nacional, étnica ou social, fortuna, incapacidade, nascimento ou de qualquer outra situação (Comité Português para a UNICEF, 2019, p. 8).

Paralelamente, um conjunto de eventos internacionais veio reforçar a urgência de políticas inclusivas. Entre eles, destacam-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (1990), o Congresso de Cardiff (1990), a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca (1994) e o Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos, em Dakar (2000), onde foi reiterado o compromisso com uma escola para todos, capaz de responder à diversidade dos seus alunos.

A efetuação de conferências e documentos, realizados no final do século XX, ocasionaram a mudança de paradigma e, consequentemente, a evolução do conceito de Educação Inclusiva. Neste sentido, ao longo dos anos, vários autores pronunciaram-se e definiram a Educação Inclusiva, de acordo com o seu entendimento aquando da apresentação da sua perspetiva.

Deste modo, segundo Ainscow (1997) após as conferências de Cardiff e Jomtien (1990), substituiu-se “a ideia da integração, acompanhada de concepção de que se devem introduzir medidas adicionais para responder aos alunos especiais” (p. 13) pela ideologia de que a promoção de uma Educação Inclusiva passa pela restruturação das escolas, “de modo a que respondam às necessidades de todas as crianças” (p. 13). Mais tarde, Rodrigues (2001) define a Educação Inclusiva como “uma educação em que todos os cidadãos tenham igualmente possibilidades de acesso e sucesso, pelo menos no que respeita à escolaridade básica” (p. 18). Seguindo a mesma lógica, Mittler (2003), destaca o direito de todas as crianças à participação plena nas atividades escolares, sem



segregação e isolamento. Sanches (2011), por sua vez, enfatiza a heterogeneidade do grupo como “um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, políticas e de práticas educativas” (p. 41).

Sob um ponto de vista mais recente, o Conselho Nacional de Educação (2018), refere-se à Educação Inclusiva como

o processo que visa responder à diversidade das necessidades de todos os alunos através do aumento da participação na aprendizagem, culturas e comunidades e da redução da exclusão. Envolve alterações e modificações nos conteúdos, abordagens, estruturas e estratégias e a convicção de que é responsabilidade do sistema de ensino educar todas as crianças. (p.11989)

Nos anos que se seguiram, até aos dias de hoje, a Educação Inclusiva continua a marcar presença nas agendas nacionais e internacionais da educação, verificando-se a continuação de conferências sobre este tema. Para além disso, a legislação existente tem vindo a ser atualizada, de acordo com esta mudança de perspetivas, algo que será abordado mais à frente. Deste modo, antes de analisarmos as mudanças legislativas relacionadas com a inclusão escolar, importa clarificar as diferenças entre Educação Inclusiva e Educação Especial, bem como o papel que esta última desempenha dentro do modelo inclusivo.

1.1. Educação Inclusiva versus Educação Especial

A Educação Inclusiva e a Educação Especial evidenciam abordagens distintas, embora complementares, como propósito comum de responder às necessidades individuais de todos os alunos. Assim, ambas as práticas visam acolher e valorizar a diversidade presente nas salas de aula, garantindo o acesso equitativo a uma educação de qualidade.

Neste sentido, o termo Educação Inclusiva resulta de uma profunda evolução de mentalidades, que impulsionou a integração de crianças com necessidades mais específicas nas escolas regulares. Esta mudança tornou-se particularmente visível ao longo do século XX, culminando na consagração do termo “educação inclusiva” na Declaração de Princípios de Salamanca (UNESCO, 1994). Este documento defende a



efetivação de uma “escola para todos”, tendo estabelecido objetivos orientadores para a inclusão nas escolas regulares. Desta forma, de acordo com esta conferência pretendeu-se incentivar os diferentes países a “investir um maior esforço na identificação e nas estratégias de intervenção precoce, assim como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva” (UNESCO, 1994, p. 10).

Desde então, o conceito de Educação Inclusiva tem vindo a evoluir, acompanhando as transformações sociais e educacionais. Em Portugal, essa evolução materializou-se legalmente com a publicação do Decreto-Lei nº 54/2018, que define a Educação Inclusiva como um modelo educativo centrado na valorização da diversidade. Diante esta ideologia, o papel do docente passa a ser o de adaptar o currículo às necessidades e características de cada aluno, utilizando estratégias pedagógicas diferenciadas que promovam o sucesso de todos.

Por outro lado, embora a conceção de Educação Especial tenha sofrido alguns ajustes ao longo do tempo, a sua função permanece relevante. Inicialmente, esta abordagem era orientada para contextos segregados, através da criação de escolas ou turmas separadas, implicando a exclusão de alunos com deficiência das escolas regulares. Desta modo, o papel do docente, nesse cenário, centrava-se exclusivamente no apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem significativas.

Seguindo esta lógica de raciocínio, segundo a UNESCO (1981, citado por Fernandes, 2002) “a educação especial ou reabilitação educacional é a educação dos indivíduos que, em relação aos grupos de alunos relativamente homogéneos do ensino normal, apresentam deficiências físicas, mentais, afetivas ou sociais suficientemente marcadas para necessitarem de um tratamento particular” (p.17). Assim, sob o ponto de vista de Fernandes (2002), a Educação Especial corresponde ao “conjunto de adaptações de natureza educativa que têm lugar no caso das crianças com necessidades educativas especiais” (p. 17). Da mesma forma, na perspetiva de Almeida (2015), a Educação Especial diz respeito às estratégias utilizadas para garantir o ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades educativas específicas (NEE).

Foi então no seguimento de algumas das conferências internacionais, como a de Salamanca, que se consolidou um novo paradigma, centrado na criação de escolas inclusivas. Desta modo, a UNESCO (1994) defendeu que “todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo” (p.9), promovendo uma perspetiva inclusiva assente na equidade e na justiça educativa. Nesse sentido, o objetivo passou a ser o de garantir o desenvolvimento integral dos alunos no



seio da comunidade (Fernandes, 2002, p. 17), reconhecendo que a inclusão vai além das adaptações curriculares dirigidas a crianças com deficiência. A inclusão pressupõe a reestruturação do ambiente educativo, dos recursos e das práticas pedagógicas, em função das singularidades de cada aluno.

Todavia, ainda que a Educação Especial e a Educação Inclusiva se distanciem conceptual e praticamente, estas trabalham em conjunto. Se por um lado a Educação Especial adota um papel de suporte no contexto inclusivo, ao facilitar a personalização do ensino e dos recursos educativos, sem comprometer o princípio de que todos os alunos devem ter a oportunidade de aprender numa comunidade escolar diversificada e colaborativa. Por outro, a Educação Inclusiva privilegia a presença e o envolvimento de todas as crianças no ensino regular, assegurando uma educação de qualidade com base na diferenciação pedagógica.

Assim, embora seja exigido aos docentes do ensino regular que apliquem estratégias promotoras da inclusão, são os professores de Educação Especial que detêm formação especializada para dar resposta às necessidades específicas dos alunos. Importa referir que, para exercer funções como docente de Educação Especial é necessário ter, no mínimo, cinco anos de experiência como professor e posteriormente frequentar mestrado na área da Educação Especial.

Torna-se, por isso, fundamental que a formação inicial de professores inclua ferramentas que capacitem os futuros professores para trabalhar colaborativamente em contextos inclusivos. Concomitantemente, tal como afirma Bauer et. al (2009), “para trabalhar eficazmente em contextos inclusivos, os professores precisam de ter valores e atitudes apropriadas, competências, conhecimentos e compreensão” (p.18).

1.2. A Educação Especial na Escola Inclusiva

Ser uma escola inclusiva é muito mais do que apenas promover uma Educação Inclusiva. Enquanto esta última se centra na integração de todos os alunos no ensino regular e na implementação de estratégias pedagógicas adaptadas às suas capacidades, a escola inclusiva mobiliza um conjunto de recursos e condições indispensáveis à efetivação plena da inclusão.

É perante esta lógica de raciocínio que Stainback e Stainback, (1990, citado por Odom, 2002) definem a escola inclusiva como “um local onde todos têm lugar, são aceites, apoiam e são apoiados pelos seus colegas e outros membros da comunidade



escolar, ao mesmo tempo que vêm as suas necessidades educativas serem satisfeitas” (p. 17). Contudo, a concretização desta visão permanece, ainda hoje, um dos principais desafios enfrentados pelas instituições escolares e pelos profissionais que nelas atuam.

Neste sentido, para que seja possível transformar uma escola regular numa escola verdadeiramente inclusiva, revela-se urgente uma mudança significativa de mentalidades, políticas e sobretudo, de práticas educativas (Sanches, 2011, p. 41). Esta transformação exige o reconhecimento do papel central dos docentes de Educação Especial na promoção de uma educação de qualidade para todas as crianças.

É evidente que os professores das escolas atuais enfrentam dificuldades para responder adequadamente às necessidades de uma turma com cerca de 20 alunos, todos eles com características e necessidades educativas diferentes. Por isso, é fundamental que as escolas disponibilizem apoios adicionais especializados, capazes de atuar em função das necessidades específicas de cada criança (Marques, et al., 2011).

Portanto, transformar uma escola inclusiva implica uma mudança na forma de intervir. Tal como Sanchez (2003, citado por Sanches 2011) enfatizava “nas escolas inclusivas, nenhum aluno sai da sala para receber ajuda, essa ajuda recebe-se no interior da classe” (p. 42). Para que isso aconteça, é importante que a escola tenha professores de Educação Especial que possam realizar esse trabalho dentro da sala, em articulação com os docentes do ensino regular. Além disso, o docente tem também o dever de procurar estratégias que, em conjunto com a equipa multidisciplinar, proporcionem uma aprendizagem de qualidade.

De maneira sucinta, ser uma escola inclusiva implica ter uma organização e gestão da escola em prol da heterogeneidade de crianças; a formação constante de professores, que irá permitir a adoção de estratégias adequadas ao grupo, bem como a existência de uma equipa multidisciplinar que possa ajudar no desenvolvimento da criança e auxiliar o docente na construção de recursos específicos; e a adequação do currículo ao grupo.

2. Suportes legislativos

Tal como tem vindo a ser referido, ao longo das últimas décadas, tem-se vindo a assistir a uma transformação significativa nas conceções e práticas no domínio da educação especial. Foi neste contexto que surgiu a necessidade de tornar a escola um espaço onde todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, conforme



previsto no artigo 28.º da Convenção sobre os Direitos das Crianças (Comité Português para a UNICEF, 2019).

Em consonância, e com o propósito de garantir a universalização do direito à educação inclusiva, independentemente da sua “raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra da criança, de seus pais ou representantes legais, ou da sua origem nacional, ética ou social, fortuna, incapacidade, nascimento ou de qualquer situação” (Comité Português para a UNICEF, 2019, p. 8), nas instituições de ensino em Portugal, o Ministério da Educação promoveu alterações legislativas estruturantes. Deste modo, nos últimos anos temos assistido à homologação de referenciais para a educação que objetivam orientar os docentes a assumir uma prática que prime por uma educação inclusiva, onde é tida em consideração a heterogeneidade presente na sociedade atual.

Foi neste sentido que, em 2017, foi aprovado o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) com o intuito de “criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia” (Martins, et al., 2017, p. 5). Assim, por forma a atender aos desafios colocados ao mundo atual, o PASEO comprehende os princípios, a visão, os valores e as áreas de competência que se revelam fundamentais adquirir no decorrer dos 12 anos de escolaridade obrigatória. Deste modo, é concedida, ao docente, autonomia curricular que lhe permita adaptar a sua prática de acordo com o desenvolvimento da turma, podendo trabalhar cada uma destas áreas quando considerar oportuno.

O PASEO é, portanto, um instrumento que orienta para uma prática pedagógica centrada no desenvolvimento holístico do aluno, valorizando competências que são fulcrais para o seu futuro enquanto jovem e adulto. A possibilidade de reorganizar a matriz curricular, desenvolver projetos interdisciplinares e adaptar metodologias, reforça o papel do docente enquanto agente de mudança e facilitador da inclusão.

À vista disso, com o intuito de melhorar a educação dos estudantes, em 2018 foi publicado o Decreto-lei 54/2018, de 6 de julho e o Decreto-lei 55/2018, de 6 de julho. Em ambos, é intencionado conferir autonomia à escola, para gerir o currículo de acordo com o desenvolvimento dos alunos.

Assim, o Decreto-lei 54/2018, de 6 de julho, revelou-se um marco essencial na transição de um modelo educativo fundamentado em diagnósticos para uma abordagem baseada na identificação e superação de barreiras à aprendizagem e à participação. Deste modo, é intencionado que a escola reconheça “a mais-valia da diversidade dos seus



alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno” (Decreto-lei nº 54/2018).

Neste sentido, é preconizada a construção de respostas educativas ajustadas à diversidade dos alunos. Com essa finalidade, foi estabelecido um modelo de intervenção organizado em três níveis: *universal*, aplicado a todos os alunos; *seletivo*, para alunos cujas medidas universais não surtiram efeito, fornecendo apoio complementar; e *adicional* para situações em que seja necessário mobilizar recursos especializados, por forma a superar as dificuldades que persistem “ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem” (Decreto-lei nº 54/2018). Para além disso, com o intuito de auxiliar o docente na mobilização de meios e estratégias, no decorrer desse documento orientador é possível encontrar outras medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, cuja aplicação deve ser definida com base na avaliação contínua do progresso dos alunos e das barreiras identificadas.

Complementarmente, o Decreto-lei 55/2018, igualmente publicado em 6 de julho, regula o currículo dos ensinos básicos e secundários, concedendo autonomia e flexibilidade curricular às escolas para ajustarem os seus projetos educativos aos contextos e às necessidades específicas dos alunos. Por conseguinte, através da proposta de estratégias, como a gestão flexível do tempo, os domínios de autonomia curricular e os projetos de turma, este documento operacionaliza os princípios consagrados no PASEO. Assim, as escolas têm a obrigatoriedade de implementar percursos pedagógicos adaptados ao perfil de cada aluno. Deste modo, estas práticas visam uma abordagem integradora do currículo, favorecendo a interdisciplinaridade e a personalização das aprendizagens, em concordância com os princípios da educação inclusiva.

Para que seja possível aplicar os pressupostos preconizados por estes documentos, torna-se essencial compreender as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e as Aprendizagens Essenciais (AE), uma vez que é nestes referenciais que estão patenteados os assuntos que devem ser trabalhados.

Neste sentido, no âmbito da Educação Pré-Escolar, as OCEPE, homologadas pelo Despacho nº9180/2016, representam um documento de referência essencial para a planificação e implementação de práticas inclusivas. Estas orientações reconhecem a criança como sujeito ativo no processo educativo e promovem a articulação entre o cuidar, o educar, e o ensinar.

Tal como é defendido por Silva et. al (2016),



as relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento. (p.8)

Deste modo, através da estruturação de áreas de conteúdo integradas – Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo – as OCEPE favorecem a construção de aprendizagens significativas e contextualizadas, ajustadas ao contexto sociocultural da criança. Assim sendo, é promovido o respeito pelo ritmo de desenvolvimento de cada criança, criando condições para a sua participação. Para além disso, este documento enfatiza a importância da intencionalidade educativa do educador, da observação sistemática como suporte para a ação educativa e da criação de ambientes educativos inclusivos, flexíveis e acolhedores. Neste sentido, a diversidade é “encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança” (Silva et. al, 2016, p.10).

A operacionalização dos princípios defendidos, nos primeiros anos da escolaridade obrigatória concretiza-se através das AE para o 1.º CEB, aprovadas pelo Despacho nº 6944-A/2018. Por conseguinte, as AE especificam os conhecimentos, capacidades e atitudes que se revelam fulcrais para cada ano de escolaridade, funcionando como um referencial comum que viabiliza a equidade no acesso ao currículo. Não obstante, estes documentos possibilitam a autonomia dos docentes na gestão do currículo, de forma a promover a adaptação da sua prática ao perfil dos seus alunos.

Neste seguimento, tal como é defendido pelo Despacho nº 6944-A/2018, “tendo em mente a aposta numa escola inclusiva, a política educativa pretende garantir a igualdade de oportunidades e promover o sucesso educativo de todos os alunos, ao longo dos 12 anos de escolaridade obrigatória”. Este carácter orientador facilita a implementação de estratégias inclusivas, adaptadas ao ritmo e estilo de aprendizagem de cada aluno. Deste modo, pretende-se que o professor consiga assegurar uma intervenção diferenciada e promotora do sucesso de todos.

A articulação entre as OCEPE, as AE e os diplomas legais anteriormente referidos revelam uma harmonia de princípios e orientações que sustentam a construção de percursos educativos inclusivos e de qualidade. Através destes documentos, objetiva-se garantir a continuidade pedagógica e a coerência curricular, desde a infância até ao final



da escolaridade obrigatória. Deste modo, é promovido o desenvolvimento integral de todas as crianças e assegurado que cada uma possa realizar o seu potencial num ambiente educativo justo e equitativo.

3. Promoção de uma Educação Inclusiva

A promoção de uma educação inclusiva revela-se um compromisso inadiável com os princípios de equidade, justiça social e valorização da diversidade. Este paradigma educativo defende que todos os alunos, independentemente das suas características individuais, devem ter acesso a uma educação de qualidade, participando plenamente em contextos escolares comuns e colaborativos (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2012).

No contexto educacional atual, a inclusão constitui não apenas uma exigência legal e institucional, mas “um imperativo ético e pedagógico que ultrapassa as fronteiras das salas de aula”, estendendo-se à cultura organizacional da escola como um todo (Pinheiro, 2024). Neste contexto, reconhece-se que o compromisso com a inclusão não se limita à ação dos docentes, sendo igualmente essencial o envolvimento de todos os intervenientes no processo educativo, desde os assistentes operacionais aos técnicos especializados, aos encarregados de educação e, naturalmente, aos próprios alunos.

Hodiernamente, promover uma educação inclusiva é fulcral para a construção de ambientes educativos verdadeiramente democráticos, equitativos e sustentáveis. Como corrobora a literatura especializada, “a educação inclusiva é essencialmente uma abordagem baseada em princípios e em direitos sustentados em valores essenciais: participação, igualdade, desenvolvimento e sustentabilidade de comunidades e respeito pela diversidade” (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2012, p. 27).

Neste sentido, torna-se imprescindível compreender o papel dos professores/educadores e dos pares, na efetivação da inclusão escolar, enquanto elementos-chave na promoção de uma ambiente inclusivo.



3.1. Papel do educador/professor

A crescente diversidade nas comunidades escolares, refletida nos diferentes estilos cognitivos, ritmos de aprendizagem, contextos socioculturais e necessidades específicas, exige dos professores e educadores uma constante reconfiguração das suas práticas pedagógicas. Assim, promover a participação ativa, o bem-estar e o sucesso de todos os alunos implica, portanto, reconhecer a individualidade de cada aluno e responder de forma eficaz às suas características e potencialidades através da adoção de estratégias pedagógicas ajustadas.

Neste contexto, o papel do professor ultrapassa a mera transmissão de conhecimentos. Isto é, o docente deve assumir-se como um agente facilitador da inclusão, com competências específicas que lhe permitam adaptar o ensino à diversidade presente nas salas de aula. Assim sendo, ainda que a tarefa de ensinar seja complexa e multifacetada, “é possível identificar os valores e áreas de competência (atitudes, conhecimentos e aptidões) necessárias a todos os professores para trabalharem eficazmente em salas de aula inclusivas” (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2012, p. 37)

À vista disso, entre essas competências destaca-se o planeamento diferenciado e acessível, que deve contemplar a diversidade da turma como ponto de partida. Como refere Sanches (2011), “a individualização curricular vai para além de uma pequena adaptação ao currículo da turma” (p.101), devendo ser construída a partir das aptidões, interesses e dificuldades dos alunos, em articulação com o projeto curricular de turma. Neste enquadramento, o currículo deve ser compreendido não como um fim, mas como um meio para proporcionar experiências de aprendizagem significativas e adequadas a todos os alunos (Rose, 1998, pp. 53-54).

Para que tal se concretize, torna-se primordial definir metas educacionais comuns para todos os alunos, nas quais o docente ajusta os conteúdos e métodos de ensino em função da heterogeneidade do grupo. Tal abordagem está plasmada na Portaria nº180/2019, que consagra a autonomia das escolas e dos docentes para adequar os conteúdos curriculares, com vista

à promoção do sucesso de todos os alunos, assente na possibilidade de enriquecimento curricular com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatoria,



prossegue objetivos de qualidade, eficácia e eficiência, adotando as soluções mais adequadas à prestação do serviço educativo.

Concomitantemente, o currículo deve promover a aprendizagem cooperativa, através de metodologias que incentivem a participação ativa de todos os alunos, por forma a respeitar as suas capacidades e fomentar o seu desenvolvimento integral (Rose, 1998). A adoção de práticas colaborativas favorece, assim, a construção de ambientes educativos mais equitativos, solidários e inclusivos, nos quais cada aluno se sente valorizado, reconhecido e implicado no seu próprio processo de aprendizagem.

Não obstante, a eficácia da ação docente em contextos inclusivos não depende apenas da planificação e da gestão curricular, mas também de uma compreensão holística das formas como os alunos aprendem. Neste seguimento, Rose (1998) afirma “que é igualmente importante que os professores compreendam as formas como os alunos aprendem, disponham de uma estrutura apropriada e possuam uma variedade de estratégias e métodos para a transmissão de conteúdos curriculares a todos os alunos” (p. 54).

Assim sendo, as decisões pedagógicas tomadas pelos profissionais de educação, detêm impacto direto na forma como a escola encara e concretiza a inclusão. Isto é, as decisões concebidas durante a planificação, quer na escolha dos conteúdos, dos objetivos, dos recursos, da forma de avaliar e, sobretudo, no modo de abordar os assuntos, influenciam o conceito “escola para todos”. Deste modo, tal como sublinha Rose (1998), essas opções “ditarão inevitavelmente a forma como a escola irá encarar a inclusão” (p. 54).

Diante esta lógica de raciocínio, Ainscow (1997) identificou “três factores-chave que parecem ter grande influência na criação de salas de aula mais inclusivas” (p.16), sendo estes o planeamento, os recursos e a improvisação. Assim, tal como já foi referido, a preocupação central do docente é a planificação, dado que é durante a sua elaboração que se depara com a necessidade de decidir. Neste sentido, as decisões do profissional devem ter em consideração o clima de sala de aula, os tipos de agrupamento dos alunos para cada atividade, as técnicas, as atividades de aprendizagem, os métodos e os recursos.

Após este primeiro passo para a promoção do sucesso escolar de todos os alunos, importa refletir sobre os recursos pouco utilizados a que Ainscow (1997) se refere, “os próprios alunos” (p.16). Cada um dos alunos presentes na sala traz consigo “uma fonte rica de experiências, inspiração, de desafios e de apoio que, se for utilizada, pode insuflar



uma imensa energia adicional às tarefas e atividades em curso” (Ainscow, Porter, & Wang, 1997, p. 16). Deste modo, a partilha de conhecimentos, quer entre o professor e os alunos, os alunos e o professor e até mesmo entre alunos, permite a aquisição de aprendizagens significativas.

Por último, a improvisação, é entendida como a capacidade de ajustar as práticas educativas à medida que estas decorrem, possibilitando a resposta de forma dinâmica e instantânea às necessidades emergentes.

Sob outro enfoque, o trabalho docente não deve ocorrer de forma isolada. A colaboração entre professores, educadores e equipas multidisciplinares, como a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), é essencial para a identificação de barreiras à aprendizagem e à participação. Para além disso, têm um papel fundamental na implementação e monitorização de medidas universais, seletivas e adicionais que favoreçam o progresso de todos os alunos. Esta abordagem colaborativa potencia a criação de um ambiente escolar verdadeiramente inclusiva, assente na partilha de responsabilidades e na valorização do saber coletivo (Decreto-lei nº 54/2018).

A par disso, a formação contínua dos professores atua como um multiplicador na promoção de práticas de inclusão. É por este motivo que é fulcral que os docentes “actualizem continuamente os conhecimentos e competências que já possuem e que adquiram novas competências” (Ainscow, Porter, & Wang, 1997, p. 43), de modo a acompanharem os desafios da educação contemporânea.

Assim, torna-se evidente que o papel do educador/professor na promoção da educação inclusiva é extenso, exigente e determinante. A sua ação pedagógica, sustentada por valores de equidade, pela flexibilidade curricular, pela aprendizagem cooperativa e pela articulação com outros profissionais, é um dos pilares para a construção de escolas democráticas, justas e acolhedoras para todos os alunos.

3.2. O papel dos pares

A promoção de uma educação inclusiva ultrapassa a atuação exclusiva dos docentes, implicando também o envolvimento ativo dos próprios alunos enquanto agentes de socialização. No contexto escolar, os pares assumem-se como agentes de socialização primária, influenciando profundamente os processos de integração e desenvolvimento social dos seus colegas. O reconhecimento do papel dos estudantes enquanto parte



responsável para a construção de ambientes educativos acolhedores e justos é essencial para consolidar práticas inclusivas.

De acordo com a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012), “os alunos podem ser usados como um recurso para facilitar a aprendizagem sobre a diversidade, para si mesmos e para os seus pares” (p.14), o que sublinha a importância das interações entre colegas na promoção da inclusão. Os pares não são apenas espectadores, mas agentes ativos na criação de espaços educativos democráticos, onde a diversidade é valorizada e respeitada. Similarmente, como referem Kukulska-Hulme et al. (2023), os estudantes podem ser parceiros fundamentais na construção de ambientes de aprendizagem mais inclusivos, participando na valorização de experiências diversas e na promoção de perspetivas curriculares ampliadas.

Neste âmbito, a aprendizagem colaborativa e a tutoria entre pares revelam-se estratégias pedagógicas particularmente eficazes. Estas práticas favorecem o desenvolvimento da empatia, da solidariedade e do respeito mútuo, ao mesmo tempo que estimulam competências sociais e emocionais essenciais para uma convivência escolar positiva. A Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012) recomenda “facilitar a aprendizagem cooperativa, em que os alunos se entreajudam de diferentes formas – incluindo tutoria entre pares – em grupos flexíveis” (p.16), reconhecendo o valor dessas interações para o sucesso inclusivo.

Sob outro enfoque, as relações de companheirismo e ajuda entre estudantes funcionam como mecanismos preventivos face a comportamentos discriminatórios e atitudes excludentes. A convivência próxima com colegas com NEE, por exemplo, permite, por um lado, que os restantes alunos desenvolvam maior consciência sobre as diferenças e, por outro lado, promovam a aceitação genuína. Contudo, como alerta Correia (2003), estas interações nem sempre resultam em relações de amizade efetiva, podendo refletir atitudes paternalistas. Assim, é fundamental que o envolvimento entre pares seja intencionalmente orientado pelos docentes, de modo a promover relações significativas baseadas na equidade e na aceitação mútua.

A construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusiva implica, portanto, a intencionalidade pedagógica na promoção de espaços de colaboração, diálogo e apoio. Neste sentido, (Boivin, 2011) refere que, embora o convívio com os colegas com desenvolvimento típico possa ser benéfico, este só é eficaz se ocorrem num contexto positivo de interação. Quando bem orientadas, estas experiências potenciam sentimentos



de pertença e de aceitação, contribuindo para a autoestima e o bem-estar de todos os alunos.

Deste modo, a inclusão torna-se mais robusta quando os próprios estudantes reconhecem o seu papel na construção de uma comunidade solidária. Como afirmam Barreto e Vieira (2012), “uma inclusão de sucesso é conseguida quando a criança diferente estabelece relações de amizade com os seus pares, se sente parte de um grupo e é por ele verdadeiramente aceite” (pp. 527-528). Esta aceitação promove não só o sucesso educativo, mas também o desenvolvimento integral dos estudantes que aprendem competências fundamentais para a vida em sociedade, nomeadamente, liderança, comunicação, cooperação e respeito pelo outro (Papalia & Feldman, 2013).

4. Estratégias pedagógicas inclusivas

A construção de ambientes educativos inclusivos exige a aplicação de estratégias pedagógicas intencionalmente desenhadas para responder à diversidade presente nas salas de aula. Estas estratégias não devem apenas visar a superação de dificuldades individuais, mas também proporcionar oportunidades para o desenvolvimento global dos alunos, promovendo o envolvimento ativo, a autonomia e o sentido de aprendizagem.

Neste sentido, Sanches (1996) destaca que “exigir o envolvimento dos alunos é provavelmente o aspecto mais importante das estratégias de aprendizagem, mas o aluno tem de perceber em que é que aquela forma de atuar (a estratégia) o vai ajudar a resolver os seus problemas” (p.45). Assim, torna-se essencial recorrer a métodos de ensino que fomentem a motivação intrínseca, a curiosidade e o prazer de aprender, como acontece, por exemplo, com a introdução de momentos lúdicos, dado que, “até uma atividade normal se é apresentada com a componente jogo tem logo uma adesão diferente” (Sanches, 1996, p. 57).

Por conseguinte, entre as estratégias mais eficazes encontra-se a diferenciação pedagógica, que surge como um dos pilares fundamentais de uma escola inclusiva. Esta abordagem implica o reconhecimento das especificidades de cada aluno, ajustando as tarefas, os tempos, os recursos e os modos de realização em função das suas necessidades e potencialidades. Neste âmbito, Pereira et al. (2018) sublinham que a diferenciação deve considerar “as tarefas de aprendizagem, que poderão ser diferentes quanto às suas finalidades e aos seus conteúdos, quanto ao tempo e ao modo de as realizarem, quanto



aos recursos, condições e apoios que são disponibilizados” (p.12). Como tal, torna-se necessário diversificar não só os materiais, incluindo listas de verificação, leitura assistida de enunciados ou exercícios de escolha múltipla, como também os formatos de avaliação e de expressão da aprendizagem, valorizando as características individuais de cada aluno.

Complementarmente, a diferenciação pedagógica pode materializar-se na elaboração de fichas com diferentes níveis de complexidade. Esta estrutura permite que todos os alunos trabalhem os mesmos objetivos curriculares, mas com tarefas ajustadas ao seu nível de desempenho, promovendo a progressiva autonomia e o desenvolvimento das competências.

A abordagem multinível, por sua vez, complementa esta lógica de flexibilidade pedagógica. Este modelo organiza as respostas educativas por níveis de intervenção – universal, seletivo e adicional –, adaptando a intensidade e frequência das estratégias conforme a resposta dos alunos às mesmas (Simões et al., 2023). Tal estruturação permite não apenas responder de forma eficaz às necessidades de cada aluno, como também promover uma cultura de monitorização contínua e de avaliação formativa, centrada na aprendizagem e não apenas nos resultados (Pereira, et al., 2018).

Neste enquadramento, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), revela-se uma ferramenta imprescindível, uma vez que promove a eliminação de barreiras à aprendizagem desde a fase da planificação. Para tal, é possível adotar três princípios fundamentais: “(i) proporcionar múltiplos meios de envolvimento; (ii) proporcionar múltiplos meios de representação e (iii) proporcionar múltiplos meios de ação e expressão” (Simões et. al., 2023, p. 13). Assim, ao disponibilizar diferentes formas de acesso à informação e variados modos de demonstrar o conhecimento, os professores aumentam a possibilidade de participação e sucesso de todos os alunos.

Outra prática relevante é a entreajuda entre pares, que estimula a partilha de saberes e o desenvolvimento de competências sociais. Ao favorecer a colaboração, promove-se a construção coletiva do conhecimento, reforçando o papel do aluno enquanto protagonista da sua aprendizagem. Como refere Sanches (1996) “os alunos terão de ser os principais actores na construção do seu saber, interagindo com o próprio saber e com os outros intervenientes da situação em estudo” (p. 56).

Adicionalmente, estratégias de gestão da aula como o registo no quadro, o destaque de palavras-chave e a síntese coletiva dos conteúdos permitem estruturar o raciocínio e facilitar a retenção da informação, contribuindo para a inclusão cognitiva de todos os alunos (Sanches, 1996).



Concomitantemente, o trabalho colaborativo entre docentes, bem como a articulação com técnicos especializados, reforça a capacidade da escola para implementar práticas pedagógicas diversificadas. Deste modo, a interdisciplinaridade e a partilha de saberes são igualmente fundamentais na construção de experiências significativas e contextualizadas, promovendo aprendizagens com sentido (Sanches, 1996). Neste sentido, “levar a escola para a vida e trazer a vida para a escola será uma estratégia que poderá ajudar a dar maior sentido à atividade da docência” (Sanches, 1996, p. 56) traduz a importância de integrar os contextos e interesses dos alunos na planificação educativa, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais autêntico e eficaz.

Por outro lado, a inclusão efetiva também requer uma estreita colaboração entre as famílias, reconhecendo-as como parceiras fundamentais no processo educativo. Tal como refere Pereira et al. (2018), “a colaboração entre a escola e a família está intimamente ligada ao sucesso escolar dos alunos” (p.13), reforçando a ideia de que a inclusão não se faz apenas dentro da sala de aula, mas em articulação com toda a comunidade educativa.

Desta forma, as estratégias pedagógicas inclusivas, alicerçadas na diferenciação, no DUA e na abordagem multinível, promovem ambientes de aprendizagem responsivos e equitativos, capazes de assegurar que todos os alunos têm oportunidades de aprender e de se desenvolver plenamente, respeitando a sua individualidade e potenciando o sucesso educativo.



Parte II: Enquadramento Empírico

Nesta parte do Relatório de estágio, será apresentada a metodologia utilizada, com vista a sustentar empiricamente a teoria estudada. Neste sentido, para dar resposta à questão de partida, revela-se fundamental elencar os instrumentos e as técnicas de recolhas de dados, bem como expor a análise dos resultados obtidos.

1. Metodologia de investigação

Após o enquadramento teórico apresentado na primeira parte deste relatório, e tendo como intuito procurar atingir os objetivos definidos e, consequentemente, responder à pergunta de partida, torna-se agora essencial recorrer à investigação empírica sobre a temática. Assim, para responder à questão *quais as práticas de inclusão utilizadas na sala de aula por alunos e professores?*, é imprescindível compreender as perspetivas dos intervenientes de hoje (crianças/alunos e educadores/professores) em relação à prática de uma Educação Inclusiva. Desta forma, é intencionado estabelecer contacto com a realidade, sendo que “as perspetivas de todos os participantes da pesquisa são relevantes e não apenas a do pesquisador” (Günther, 2006, p. 202). Esse contacto foi acontecendo ao longo dos quatro contextos de estágio, onde se materializaram as Práticas de Ensino Supervisionadas, que se sucederam, de forma alternada, entre a Educação Pré-escolar e o ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste seguimento, as práticas utilizadas pelos participantes desta investigação serão o objeto de interesse para conseguir confrontar e, por consequência, corroborar a vertente teórica. Portanto, segundo Mayring (2002, citado em Günther, 2006) “a ênfase na totalidade do indivíduo como objeto de estudo é essencial para a pesquisa qualitativa” (p. 202).

Deste modo, segundo Coutinho (2004) “o paradigma qualitativo pretende substituir as noções de explicação, previsão e controlo do paradigma quantitativo pelas de compreensão, significado e acção em que se procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos” (p. 439). Seguindo a mesma lógica de raciocínio, Denzin e Lincoln (1994, citado por Aires, 2015, p. 14)) afirmam que “a investigação qualitativa é uma perspectiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise”.



A investigação qualitativa é também definida por Aires (2015) como uma trajectória que constitui um processo reflexivo e complexo. O investigador faz a pesquisa no terreno, para obter informação, orientando-se por duas persuações básicas: persuasão científica que define e descreve a natureza da realidade social, e persuasão epistemológica que determina e orienta o modo de captar e compreender a realidade. (p. 16)

Por outro ângulo, pretende-se focalizar no processo e não apenas nos resultados obtidos, por meio de uma análise indutiva dos dados, visto que, os investigadores qualitativos “não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente, ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50).

Assim, é perspectivada a realização da análise de conteúdo, onde serão interpretadas as respostas dos participantes, tendo em consideração o contexto de investigação e, posteriormente, irão depreender-se algumas práticas que permitam a inclusão de todos no processo de aprendizagem. É perante esta lógica de raciocínio que Bardin (1977, citado por Junior et al, 2021) define a análise de conteúdo como “a manipulação da mensagem (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (p. 36).

Portanto, sendo objetivado para análise dos resultados obtidos, a sua interpretação e compreensão e, face à perspetiva dos autores acima apresentadas, considera-se que o paradigma qualitativo é a metodologia de investigação mais adequada para este estudo.

Após definir a metodologia a utilizar, existiu a necessidade de construir objetivos tangíveis que permitissem responder à pergunta de partida. Assim, através desta investigação é pretendido *compreender como é que pode ser feita a promoção da Educação Inclusiva na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico; identificar que estratégias os educadores de infância e os professores do 1.º Ciclo utilizam para promover a Educação Inclusiva e; identificar o modo como os alunos percepcionam a Educação Inclusiva.*

Neste enquadramento, foram definidos os instrumentos que permitissem compreender as práticas inclusivas utilizadas, por forma a alcançar os objetivos já delineados. Para tal, ao longo dos 4 momentos da Prática de Ensino supervisionada (1.º



semestre: 1.º CEB, 2.º semestre: Pré-escolar; 3.º semestre: Pré-escolar; 4.º semestre: 1.º CEB) efetivou-se a aplicação desses instrumentos de recolha de dados que serão, posteriormente, analisados. Assim sendo, no sentido de melhor responder ao objetivo *compreender como é que pode ser feita a promoção da educação inclusiva na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, foram elaboradas planificações pedagógicas ajustadas ao perfil dos alunos, considerando as suas necessidades específicas e características individuais. Tal como é referido por Duarte e Moreira (2019),

a planificação surge, então, como um processo-tempo no qual os docentes dão sentido à sua prática: aos conhecimentos e capacidades a desenvolver, ao modo como aqueles serão trabalhados e à sua relação com um projeto educativo (e político) mais amplo (p. 176).

Deste modo, como supracitado no enquadramento teórico, a planificação tem um papel central na promoção de uma prática inclusiva. Por este motivo, torna-se essencial verificar algumas das adaptações que possibilitaram uma prática profissional mais inclusiva. Assim sendo, a construção destas planificações resultou de uma constante reflexão crítica, com base na observação direta e indireta dos contextos educativos.

Com o intuito de responder aos outros dois objetivos do estudo, foram elaboradas entrevistas. Assim, por forma a *identificar que estratégias os educadores de infância e os professores do 1.º Ciclo utilizam para promover a Educação Inclusiva*, foi executada uma entrevista aos docentes/educadores que orientaram a prática educativa da estagiária. Para *identificar o modo como os alunos percecionam a Educação Inclusiva*, foram aplicadas entrevistas aos alunos dos diferentes contextos.

Segundo Aires (2015), a elaboração de uma entrevista como instrumento de recolha de dados “nasce da necessidade que o investigador tem de conhecer o sentido que os sujeitos dão aos seus actos e o acesso a esse conhecimento profundo e complexo é proporcionado pelos discursos enunciados pelos sujeitos ao longo da mesma” (p. 29). À vista disso, define-se como um instrumento “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam o mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). É perante esta ideologia que, de acordo com o que já foi referido anteriormente, é pretendido, por meio das entrevistas, compreender as perspetivas dos entrevistados acerca das práticas de inclusão que são utilizadas nos dias de hoje.



Em concordância com Bogdan e Biklen (1994), a entrevista é encarada como uma conversa que ocorre entre duas pessoas, onde é objetivado, pelo entrevistador, a recolha de informações sobre o entrevistado. Desta forma, a entrevista será executada pelo investigador, de forma individual, a cada um dos constituintes das PES realizadas ao longo do percurso académico, por forma a comparar os resultados obtidos entre os vários entrevistados, realizando, à priori, a análise de conteúdo. Para facilitar a análise dos resultados tendo em conta os objetivos inicialmente definidos, foram estabelecidas questões, sendo estas:

- *Será que a formação profissional em Educação Inclusiva influencia as estratégias inclusivas utilizadas?;*
- *De que forma é realizada a adaptação curricular?;*
- *Como é que as crianças demonstram preocupação com o outro?;*
- *De que modo é que as crianças sentem que são ouvidas?.*

Posto isto, a entrevista pode ser classificada como estruturada, semiestruturada e não estruturada. Diante destas qualidades, e tendo em conta as definições apresentadas por Amado e Ferreira (2014), foi construída uma entrevista estruturada para os docentes/educadores e uma semiestruturada para as crianças/alunos. Desta modo, segundo os autores, na entrevista estruturada, “as perguntas colocadas devem ser programadas adequadamente e lançadas de um modo estandardizado a todos os entrevistados (...) o envolvimento do entrevistador deve ser o mais possível neutral, impessoal, diretivo” (p. 208). Portanto, elaborou-se um guião que foi aplicado, da mesma forma, aos diferentes orientadores de estágio, cujas respostas foram dadas por escrito.

Por outro lado, para a entrevista realizada ao grupo de crianças/alunos, foi preparado um guião com perguntas diretas, criadas para recolher a informação essencial que responda às questões elencadas. Não obstante, a planificação destas perguntas não invalida que “na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (Amado & Ferreira, 2014, p. 208). Para que fosse possível adequar a entrevista ao contexto no qual esta foi posta em prática, sentiu-se a necessidade de adaptar o guião, tendo em conta a faixa etária e o desenvolvimento de cada grupo. Neste seguimento, no momento de aplicação, foram tidos em conta a singularidade de cada participante, utilizando diversas técnicas, ou seja, diferentes modos “de atuação/procedimento para chegar a esse resultado” (Batista et al., 2021, p.15).



2. Intervenção das Práticas de Ensino Supervisionadas

Neste seguimento, foram desenvolvidos dois tipos de entrevistas, uma que se destinou às crianças/alunos e outra às educadoras/professoras, aplicadas na PES em 1.º Ciclo do Ensino Básico e na PES em Educação Pré-Escolar, decorrentes ao longo do ano letivo 2023/2024 e 2024/2025. Deste modo, no 1.º ano foi aplicado um guião no 1.º semestre ao 1.º CEB (apêndice I) que serviu como Estudo Piloto (EP). Posteriormente, elaborou-se um novo guião (apêndice II) que serviu de suporte para as entrevistas realizadas no 2.º semestre em EPE, no 2.º ano no 1.º semestre em EPE e no 2.º semestre no 1.º CEB. Simultaneamente, em todos os semestres aplicou-se o guião de entrevista às educadoras/professoras cooperantes (apêndice III).

Por conseguinte, a análise dos dados recolhidos foi complementada com a construção de gráficos elaborados no programa Microsoft Excel, de modo a representar visualmente as respostas obtidas nas entrevistas e permitir uma leitura mais clara e objetiva dos resultados. Com vista à preservação da confidencialidade e à organização dos dados, as crianças participantes foram codificadas numericamente.

2.1. Intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico I – 1.º semestre

O estudo piloto (EP) foi realizado no estágio de PES em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico que decorreu numa instituição pública, localizada no concelho do Porto. Esta instituição está bem assessorada pela rede de transportes públicos da cidade, o que impulsiona a elevada movimentação diária naquela localidade. Ao redor da instituição é possível encontrar vários estabelecimentos comerciais, nomeadamente, cafés, supermercados, cabeleireiros, oficinas, centros de estudo, bem como serviços públicos, nomeadamente escolas primárias e jardins de infância, o que auxilia a comunidade que por aqui passa diariamente.

Esta instituição, para além do ensino em 1.º Ciclo, também possui a valência de Educação Pré-Escolar e pertence a um agrupamento de escolas que conta com mais cinco escolas de 1.º Ciclo, sendo que todas elas contêm, da mesma forma, salas de Educação



Pré-Escolar. Assim, estando este agrupamento de escolas, bem como todas as escolas que lhe pertencem, localizadas ao redor de vários bairros sociais, acabam por acolher as crianças residentes nestes, tal como acontece na instituição onde o estudo foi aplicado.

Por conseguinte, o estágio em Ensino do 1.º CEB foi efetuado numa turma de 2.º ano constituída por 20 crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. Nesta turma, existem cinco elementos da turma que apresentam défices desenvolvimentais e, para além destes, mais três que necessitam de um apoio mais personalizado no decorrer das aulas.

Neste sentido, tendo em conta as características de todos os alunos, no decorrer do estágio, foram elaboradas planificações que incluíam recursos adaptados. Assim, foram criados três níveis, de acordo com as necessidades e interesses dos alunos. Tal se pode verificar nos apêndices IV e V.

Já no que diz respeito à entrevista, neste contexto, foi desenvolvido um estudo piloto, com o objetivo de testar a adequação dos instrumentos de recolha de dados inicialmente concebidos para a investigação.

Deste modo, segundo Mackey e Gass (2005, citados por Filho & Barbosa, 2019), o estudo piloto é definido como “um *ensaio* de estudo utilizado para testar os métodos, procedimentos e materiais propostos para uma determinada pesquisa, visando ajustá-los” (p.1135). Deste modo, a aplicação deste estudo piloto teve como finalidade analisar a pertinência das perguntas colocadas no guião para as crianças/alunos do 1.º CEB, bem como compreender se as respostas permitem corresponder aos objetivos elencados para esta investigação.

Neste sentido, após a execução destas entrevistas, foi possível aferir que alguns alunos tiveram dificuldades em justificar as respostas que deram na marcação cromática. Perante esta constatação realizaram-se alterações nas entrevistas aplicadas nas PES que se seguiram, por forma a responder, de modo mais claro, aos objetivos estabelecidos, uma vez que, o “EP serve, ao pesquisador qualitativo, ao propósito de gerar um conjunto de *insights* que o ajudam a refinar o delineamento da pesquisa, antes de produzir dados para o estudo principal” (Filho & Barbosa, 2019, p. 1136). Assim, construíram-se perguntas igualmente diretas, mas de resposta curta e fechada que foram complementadas com o diálogo realizado durante a entrevista. Foi então diante estas modificações que, o meio de recolha de informação deixou de ser o registo escrito e passaram a ser as gravações auditivas que, mais tarde, foram analisadas pormenorizadamente.



Em suma, o guião da entrevista piloto foi aplicada a todos as crianças/alunos, em simultâneo, visto que cada um respondeu, individualmente, na sua folha. Não obstante, numa primeira fase, foi realizada uma breve explicação do que era pressuposto. Assim, referiu-se as cores que deveriam utilizar na marcação cromática, a necessidade de justificarem a cor utilizada e, nesse seguimento, caso não soubessem o que responder, que deixassem em branco ou colocassem “não sei”.

2.1.1. Análise dos resultados obtidos na entrevista piloto de intervenção em 1.º Ciclo do Ensino Básico I

Como forma de melhor ilustrar padrões e apoiar a narrativa interpretativa recorrer-se-á à apresentação gráfica permitindo assim uma visualização mais clara e acessível dos resultados.

A entrevista iniciou-se com a pergunta *Gostas de estar na escola?* à qual 95% dos alunos responderam facilmente que sim, apontando como justificação o gosto pela aquisição de novos conhecimentos, o gosto por trabalhar e por brincar no recreio. Contudo, 5% dos alunos respondeu mais ou menos, apresentando como motivo para este descontentamento a professora. Neste sentido, o A8 referiu “eu não gosto da escola porque a professora está sempre a berrar comigo”.



Gráfico 1 – Preferência dos alunos pela escola

No seguimento desta pergunta, foi questionado aos alunos o que *Mais gostam e Menos gostam na escola*. Assim, como aspetos que mais gostam, foram referidos: a professora, os amigos e o interesse por algumas atividades propostas, como o pintar,



desenhar e ler. Por outro lado, no que diz respeito aos aspetos que menos gostam, foi mencionado pelo A7 “de andarem à luta”, o se aleijarem, os castigos e como referiu o A15, “não gosto que não gostem de mim”. Contudo, a maioria dos alunos não apontou pontos negativos, alegando que gostam de tudo.

De outro modo, as seguintes perguntas foram colocadas com o intuito de compreender como é que os alunos se sentiam em relação à prática profissional desempenhada pela docente.

Neste sentido, no que diz respeito à pergunta *Sentes que a professora ouve os teus interesses e preferências?*, 100% dos alunos afirmaram que a docente tem em atenção as opiniões dos alunos, dado que segundo o A6 “às vezes faz atividades sobre o que eu gosto”, o A14 refere “utiliza e fala sobre eles” e o A16 afirma que “a professora preocupa-se comigo”

Sob outro enfoque, no que diz respeito à pergunta *Sentes que és ouvido e respeitado quando queres participar*, apenas metade da turma afirmou que se sentia ouvido e respeitado aquando da sua vontade de participar, apresentado como argumentos o facto da professora ouvir quando colocam o dedo no ar e responder quando fazem perguntas. Por outro lado, aos 35% respondeu mais ou menos, e 15% disseram que não. No entanto, para estas duas últimas opções, não foi apresentada nenhuma justificação da sua resposta. Neste sentido, a ausência de um esclarecimento poderá dever-se à falta de à-vontade para expressar opiniões mais críticas sobre a docente ou da dificuldade em expressar, por escrito, os motivos.

Por último, no que concerne à pergunta *Sentes que a professora se preocupa contigo?*, 80% dos alunos afirmam que a professora se preocupa, justificando a sua resposta com o facto da professora dar ouvidos a todos, tal como é afirmado pelo A3, ser simpática, preocupar-se quando se aleijam. Para além disso, o A17 refere “porque quando eu faço uma coisa errada a professora chama-me a atenção”. No que diz respeito aos 5% que responderam mais ou menos, não foi apresentada uma justificação da sua resposta. Da mesma forma, os 15% que responderam não, apenas um esclareceu a sua resposta afirmando “porque eu trabalho e ela me põe a trabalhar”.

Em suma, por meio das respostas e, consequentemente, das explicações apresentadas, é possível afirmar que grande parte dos alunos teve dificuldades em expressar o motivo do seu sentimento. Como este é um estudo piloto, seria pertinente, numa fase posterior explorar outras alternativas para que se sintam à-vontade para responder.

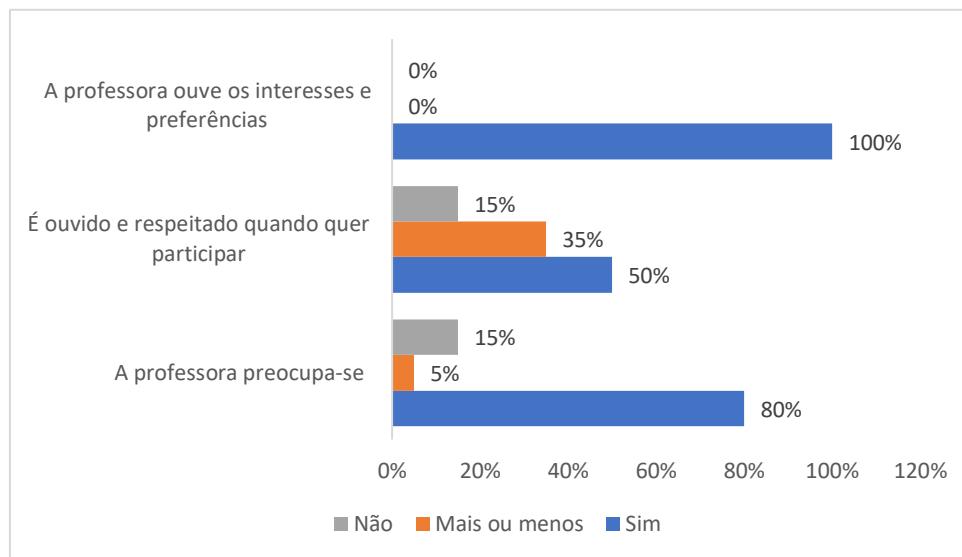


Gráfico 2 – Opinião sobre a prática profissional exercida pela docente

Sob outro ponto de vista, o gráfico 3 representa o entendimento dos alunos sobre a *Preocupação prestada pelos colegas*. Assim, é possível constatar que 60%, mais de metade da turma, respondeu que os colegas se preocupam mais ou menos com eles, apresentando como argumentos “(...) porque às vezes sou mal tratada.” (A3), “(...) às vezes damo-nos mal.” (A7), “Alguns colegas batem-me.” (A8) e ainda “O G. me deixa sozinho e eu não tenho ninguém para eu brincar.” (A15). Apenas 35% dos alunos responderam que sentem que os colegas se preocupam, apresentando como resposta o ficarem triste e demonstrarem-se preocupados, o que é perfeitável pelo cuidado prestado quando este aluno se aleija, esta ideia é evidenciada com a justificação do A12 “(...) porque quando me magoou eles cuidam de mim.”. Já no que diz respeito ao aluno que respondeu não, não foi apresentada nenhuma justificação.

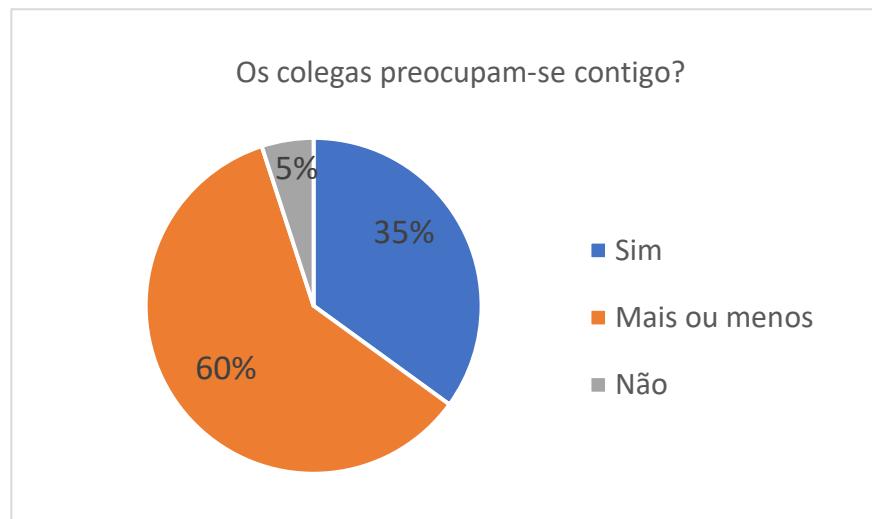


Gráfico 3 – Preocupação dos colegas

No que concerne à percepção dos alunos face aos recursos apresentados, mais especificamente, aos materiais que estão dispostos na sala e às atividades dinamizadas, foi possível concluir que, a maioria dos alunos (95%) aprecia a sua utilização dado que, como referido pelo A1, “os materiais que tenho na sala ajudam-me a aprender”. Para além disso, foi referido o colar de contas como um ótimo recurso para o auxílio das contas matemáticas. Não obstante, de acordo com os alunos, os materiais e as atividades “são fantásticos” (A16) e só são benéficos porque a professora explica bem os conteúdos. Sob outro enfoque, houve 5% que respondeu que os materiais e as atividades não influenciam a aprendizagem, não evidenciando uma justificação.

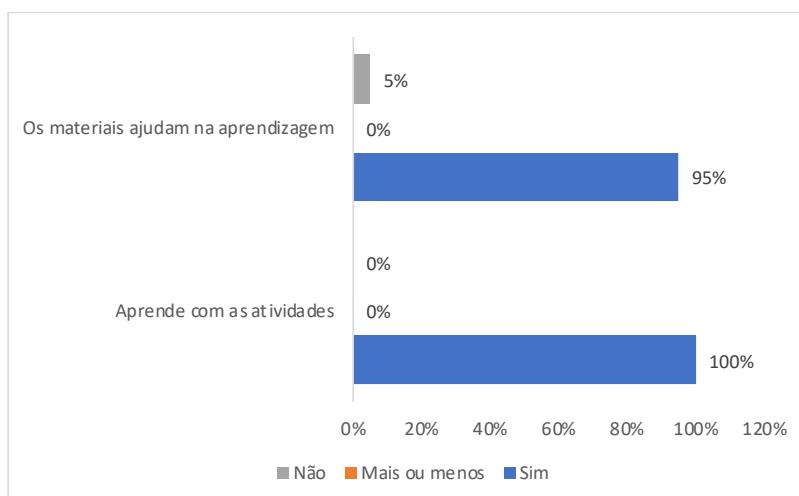


Gráfico 4 – Avaliação dos recursos



Por outro lado, quando analisamos as respostas dadas à última pergunta do questionário *Se tivesses um “grande poder” o que gostarias de mudar na tua escola?* é possível compreender que grande parte dos alunos mudavam o recreio, quer no que diz respeito ao tempo, como aos brinquedos e consequentemente ao parque, acrescentando um trampolim, baloiços e um campo de futebol. Contudo, houve alunos que referiram outros aspetos, nomeadamente “consertar as coisas partidas” (A10), “a sala, gostava de ter uma sala maior” (A5), “tirar boas notas” (A7) e “não gosto de briga” (A15), o que evidencia o interesse por estratégias que permitam eliminar estes momentos.

Em suma, por meio das respostas dadas pelos alunos, foi possível verificar que as perguntas sobre a prática profissional da docente são as que detêm menos respostas positivas. Da mesma forma, a pergunta referente à preocupação dos colegas também obteve poucas respostas positivas, o que evidencia a importância da promoção de uma educação inclusiva, onde todos os alunos compreendem a importância do bem-estar do outro. Porém, as respostas obtidas nesta pergunta permitiram o entendimento da percepção dos alunos sobre a educação inclusiva, um dos objetivos estabelecidos para este relatório.

2.2. Intervenção em Educação Pré-Escolar I – 2º semestre

O segundo momento de estágio decorreu em contexto de educação Pré-escolar, numa instituição particular de solidariedade social (IPSS), localizada no concelho de Gondomar. Está localizada perto da rede de transportes públicos que impulsiona a elevada movimentação diária naquela localidade. Da mesma forma, ao redor da instituição é possível encontrar vários estabelecimentos comerciais, como por exemplo, cafés, cabeleireiros, livrarias, farmácias e minimercados, bem como serviços públicos, nomeadamente escolas primárias e jardins de infância, que acabam por beneficiar a comunidade que por aqui passa diariamente.

Com o intuito de continuar a colmatar as necessidades sentidas pela comunidade envolvente, a atuação da instituição tem vindo a ser alargada, ao longo dos anos, às outras valências educativas. Assim, nos dias de hoje, estão operacionais 3 valências, Creche, Pré-Escolar e CATL, que possuem as suas salas em IV polos, inseridos dentro do perímetro da Urbanização.

Neste seguimento, o estágio em Educação Pré-Escolar foi efetuado numa sala mista constituída por 23 crianças, sendo que 12 são meninos e 11 são meninas, com idades



compreendidas entre os 2 e os 6 anos. Deste modo, com 2 anos, existe apenas uma criança, que entrou já a meio do estágio supervisionado; com 3 anos existem dois; nove crianças possuem 4 anos; oito têm 5 anos e por último, existem seis crianças com 3 anos. Neste seguimento, são seis as crianças que são finalistas e, por este motivo, irão transitar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Sob outro enfoque, existem quatro elementos do grupo com necessidades educativas mais específicas e seis que possuem apoio clínico fora da instituição.

Assim, sendo uma sala mista, foi necessário realizar algumas adaptações na prática educativa, com o objetivo de incluir todas as crianças nas atividades. Não obstante, uma vez que uma parte significativa da intervenção em estágio foi a dinamização de um projeto, as tarefas de cada criança foram previamente definidas de acordo com o seu desenvolvimento. Por este motivo, o ajuste realizado não é evidente em todas as planificações. Ainda assim, no apêndice VI será evidenciado um exemplo de uma das adaptações realizadas nas planificações, nomeadamente na sessão de motricidade que se realizou em dois grupos. Desta forma, no grupo composto por crianças entre os 4 e os 5 anos, uma das atividades foi modificada, ajustando o grau de dificuldade. Em contrapartida, para as crianças com 3 anos e para algumas de 4 que ainda apresentavam dificuldades ao nível da motricidade, a atividade foi facilitada e foi prestado um maior apoio durante a sua concretização.

Sob outro enfoque, tal como referido anteriormente, aplicou-se, também a este grupo, um guião de uma entrevista semiestruturada. Assim, no seguimento das alterações realizadas após a análise do estudo piloto, as questões foram colocadas oralmente, recorrendo-se à gravação que irá permitir realizar a análise. Deste modo, chamou-se uma criança de cada vez para uma sala reservada, e colocou-se as perguntas. Quando necessário foram dados alguns exemplos que favorecessem a compreensão da questão.

2.2.1. Análise dos resultados obtidos na intervenção em Educação Pré-Escolar I

Para dar início à entrevista foi colocada a pergunta *Gostas de estar na escola?*, sendo que, tal como é possível visualizar no gráfico 5, 100% das crianças responderam que sim.

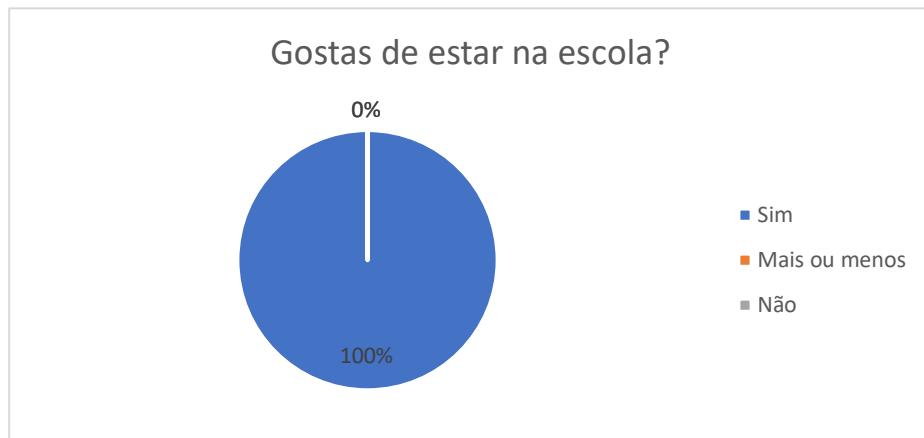


Gráfico 5 – Preferência das crianças pela escola

Neste seguimento, quando foi perguntado *Do que mais gostam?*, 39% das crianças respondeu que era brincar, referindo, por vezes, o brincar com os amigos, tal como afirma o A7 “brincar com os meus amigos e das festas”. No entanto, houve algumas crianças que apenas se referiram a determinadas brincadeiras, como “correr, porque gosto de brincar às apanhadinhas (A2)”, pintar e jogar futebol. Para além disso, foi indicado, também, alguns amigos e a educadora como o ponto mais positivo da escola.

Por outro lado, no que diz respeito à pergunta *Do que menos gostas?*, foram elencadas, por diferentes crianças, várias atividades, nomeadamente, desenhar, saltar, ler com os mais pequenos, alguns amigos porque batem ou como refere o A5 “do amigo L porque faz muitas birras” e de algumas roupas da casinha. Contudo, 30% respondeu que gostam de tudo na escola.

Por conseguinte, colocou-se a pergunta *Que atividades gostas mais de fazer?* Foram referidas quase todas as áreas, umas mais vezes que outras, sendo que também houve crianças que apontaram outras atividades, como “a atividade da Momoko” (A8), dado que nesse momento estava a ser preparado o teatro da Momoko e alguns jogos. Assim, como é possível verificar no gráfico 6, a casinha foi a atividade em que 39% das crianças respondeu como preferida, apontando como justificação o poderem brincar ao faz-de-conta, terem muitas roupas para usar e o brincarem com alguns amigos, tal como refere o A7 “(...) casinha, porque brinco muito com a amiga N”.



Gráfico 6 – Atividades preferidas

Sob outro ponto de vista, o gráfico 7 refere-se à *perceção das crianças relativamente à preocupação dos amigos para consigo*. Deste modo, verifica-se que a maioria (91%), acha que os amigos se preocupam com eles, apontando como motivos o facto de perguntarem se estão bem, receberem abraços dos amigos quando estão tristes ou aleijados, brincarem juntos e o chamarem a educadora para executar o curativo. Porém, 9% considera que os amigos não demonstram preocupação, visto que os amigos não fazem nada para ajudar ou, como afirma o A3 “eles batem-me”.



Gráfico 7 – Preocupação dos amigos

Já no que diz respeito à pergunta *Quando alguma coisa na escola te deixa triste ou preocupado, com quem gostarias de falar?*, a mãe e o pai foram as pessoas mais referidas. Assim, a mãe foi apontada por 43% e o pai por 35% como as pessoa com quem gostariam de falar, sendo que algumas das crianças elencaram ambos, dando como justificação o facto de ouvirem e ajudarem. No entanto, para além dos pais foi especificada a educadora por 17% das crianças. No que concerne aos 27% que apontaram outras pessoas, alguns destes já tinham enumerado alguma das que foi falada anteriormente, acrescentando algum amigo, a auxiliar ou a estagiária.

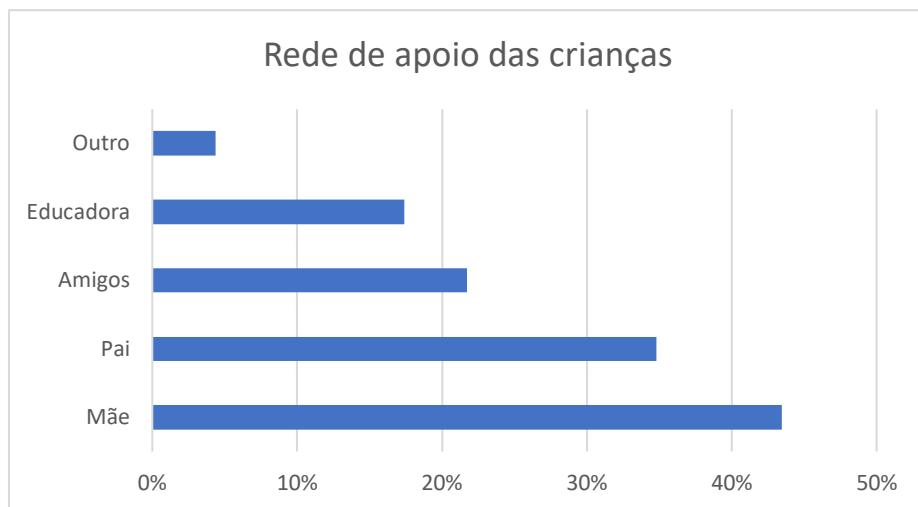


Gráfico 8 – Rede de apoio das crianças

2.3. Intervenção em Educação Pré-Escolar II – 3º semestre

A PES em Educação Pré-Escolar II, sucedeu-se numa instituição particular de solidariedade social (IPSS) sem fins lucrativos que se localiza no concelho de Famalicão. Perto da instituição é possível encontrar características urbanas que proporcionam melhor qualidade de vida aos residentes. Exemplo disso são as infraestruturas básicas, como abastecimento de água, rede de saneamento e serviços públicos. O centro de saúde, os correios e a biblioteca municipal, são estabelecimentos que permitem apoiar a população nas suas necessidades. Para além disso, existe também a estação ferroviária e o respetivo museu, que para além de ser uma mais-valia para a população, permite que as pessoas das outras localidades se possam deslocar até esta freguesia. É notável, também, a presença de estabelecimentos comerciais e culturais e desportivos que apoiam a comunidade local



nas suas necessidades. Exemplo disso são: cafés, minimercados, farmácia, drogaria, Corpo Nacional de Escutas, Casa do Povo, Clubes Desportivos e Folclóricos e a própria instituição educativa.

Tendo em vista a mesma finalidade, a melhor qualidade de vida para a população, a missão educativa de atender às necessidades sociais e educativas, quer das crianças, como das pessoas seniores e das suas famílias, fundou-se esta instituição. Assim, inclui serviços de creche, jardim de infância, ATL e centro juvenil, 1.º ciclo, centro de acolhimento temporário e lar de crianças em risco, centro de desenvolvimento infantil, lar de idosos, centro de dia e ajuda ao domicílio para pessoas idosas, serviço de acolhimento familiar e serviço de atendimento e aconselhamento social.

Neste sentido, o estágio em Educação Pré-Escolar efetivou-se num dos centros cooperantes com a faculdade, numa sala mista constituída por 25 crianças, sendo que 11 são meninos e 14 são meninas, com idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos. Deste modo, sendo uma sala heterogénea, as idades das crianças variam: com 3 anos existem 10 crianças; 11 crianças têm 4 anos; e 4 contam com 5 anos. Neste seguimento, são 4 as crianças que são finalistas e, por este motivo, que irão transitar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. No entanto, tendo em conta as dificuldades apresentadas por uma das crianças, está a ser ponderada se será vantajosa a sua transição. Para além disso, na sala existe também uma criança que foi diagnosticada com Perturbação do Espetro do Autismo e outra que está neste momento a frequentar terapia da fala e terapia ocupacional, bem como a despistar eventuais condições de saúde e nível cognitivo.

Deste modo, similarmente ao estágio anterior, o grupo é misto, o que requer que sejam realizadas adaptações constantes às atividades. Neste sentido, de igual modo, os ajustes foram executados na divisão de tarefas, principalmente no decorrer da Metodologia de Trabalho por Projeto, onde cada criança desempenhou um papel adequado ao seu desenvolvimento. Assim sendo, no apêndice VII é possível verificar-se algumas das adaptações realizadas.

2.3.1. Análise dos resultados obtidos na intervenção em Educação Pré-Escolar II

Para começar a entrevista foi colocada a pergunta *Gostas de estar na escola?* à qual 88% das crianças responderam imediatamente que sim, uma vez que era um local onde podem brincar e estar com os amigos. Contudo, tal como é possível verificar no gráfico,

9,8% respondeu que não, justificando a sua resposta com “preferia ficar em casa” (A21) e “eu gosto mais de ficar com a minha mãe” (A19).

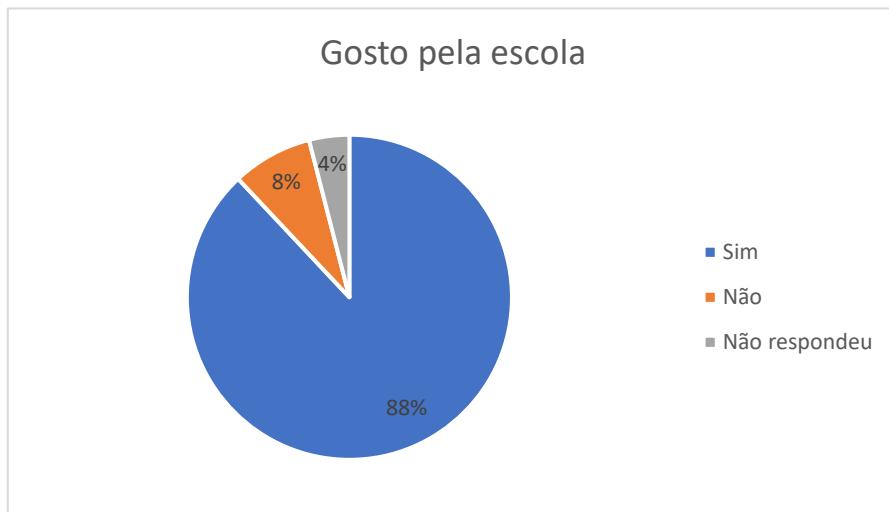


Gráfico 9 – Preferência das crianças pela escola

Já no que diz respeito às perguntas que se sucederam, as crianças apontaram o recreio, os brinquedos, os amigos, algumas atividades praticadas, nomeadamente fazer plasticina e fazer jogos, como *O que mais gostam da escola?* Para além disso 24% referiu que gostam de brincar na escola, quer seja no espaço interior ou exterior da instituição.

Por outro lado, à pergunta *O que menos gostas da escola?* foram apresentadas algumas dificuldades em referir algo, por este motivo, 40% respondeu que gosta de tudo na escola. As restantes 60% conseguiram mencionar alguns aspetos que não gostam na escola, mais especificamente, fazer trabalhos, sejam estes de qualquer natureza, de ir às atividades extra-curriculares, “de brincar com dinossauros”, tal como refere A20, “do camião das construções” (A7), “que os meus amigos fujam de mim” (A14) e ainda o A6 não gosta “que a S. me bata”. Neste sentido, é possível compreender que as atitudes negativas dos amigos causam desconforto em algumas crianças, sendo este o aspeto que elas menos gostam.

Sob outro enfoque, relativamente à pergunta *Que atividades gostas mais de fazer?*, é possível perceber que grande parte das crianças referiram áreas presentes na sala, sendo que alguns elementos apontaram mais do que uma atividade. Neste sentido, através do gráfico 10 comprehende-se que as áreas que elegem para brincar é a casinha e os jogos, ambas referidas por 28% do grupo. Contudo, são referidas outras áreas, bem como outras atividades proporcionadas ao grupo, exemplo disso é a ginástica, a ida ao bosque e a horta, projeto que surgiu durante o momento de estágio.



Gráfico 10 – Atividades preferidas

Por conseguinte, colocou-se a pergunta *Os amigos preocupam-se contigo? Como?*, à qual 72% respondeu que sim, explicando que os amigos ajudam quando precisam, se se aleijarem os amigos chamam a educadora para os ajudar, “porque eu brinco com eles” (A10) e, de acordo com o A1, refere que sim “porque a B. espera por mim e vai brincar comigo”. Porém, 4% respondeu mais ou menos, referindo que os amigos “ajudam-me, quando eles me batem ou me arranham, eles me levantam” (A3). Já os 20% que responderam que não, 16% apontaram como motivo o facto de alguns amigos baterem e 4% referiram que era “porque eles às vezes fogem de mim” (A14).

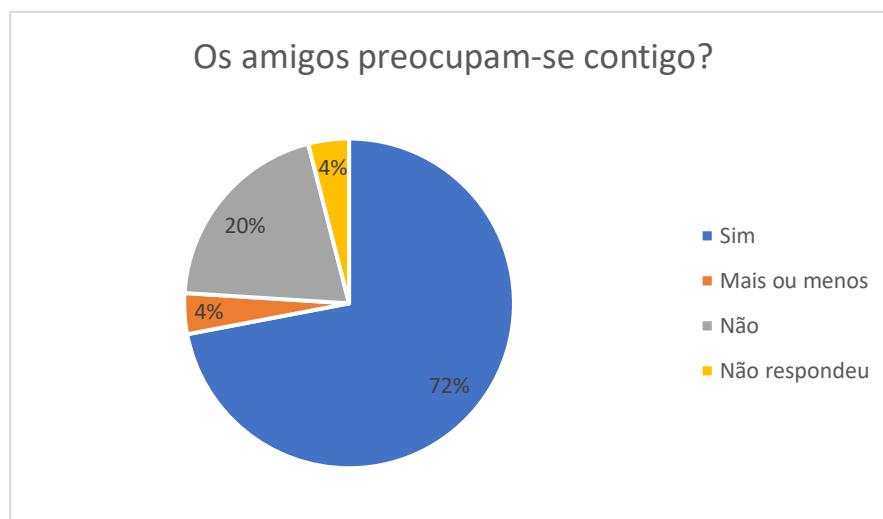


Gráfico 11 – Preocupação dos amigos



Relativamente à pergunta *Quando alguma coisa na escola te deixa triste ou preocupado, com quem gostarias de falar?* a maioria (76%) respondeu a mãe. Contudo, grande parte das crianças referiram mais que uma pessoa a quem gostam de contar quando ficam tristes com algo. Assim, através do gráfico é possível entender que o pai também é referido várias vezes (36%), seguindo-se do irmão/irmã que foi eleito por 20%. O A11 referiu ainda que depende de com quem estiver nessa semana “se tiver com o pai digo ao pai, se tiver com a mãe digo à mãe”. Por outro lado, a equipa pedagógica da sala também foi mencionada por algumas crianças, nomeadamente a educadora, auxiliar e a estagiária. Foram ainda referidos alguns colegas como um ombro amigo a quem recorrer.

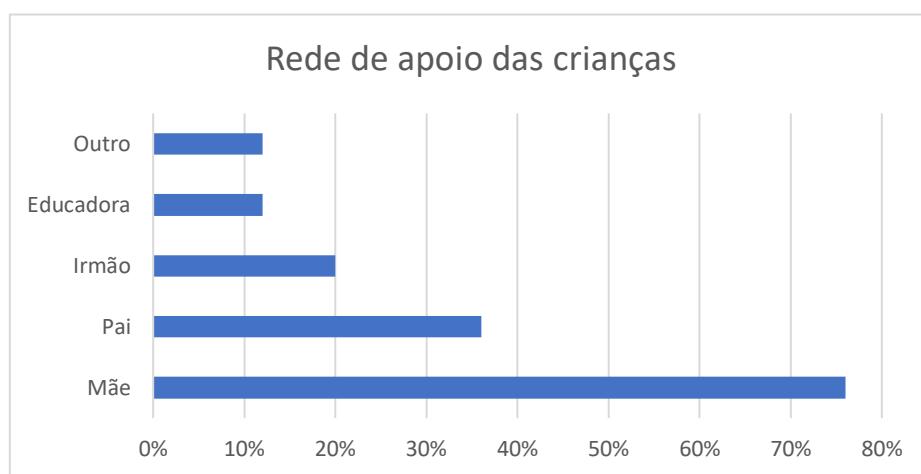


Gráfico 12 – Rede de apoio das crianças

No que concerne à percepção do grupo sobre a prática profissional exercida pela docente, a maioria das respostas à pergunta *Quando partilhas uma ideia o que é que a educadora faz?*, foi que a profissional ouve (28%) ou fica contente (12%). Contudo, foram referidas outras respostas como “ela vai buscar o que eu precisar” (A5), “às vezes zanga-se quando eu falo muito” (A13) e “as vezes ouve e às vezes não ouve, porque às vezes ela vê tudo o que nós dizemos” (A1).

Já no que se refere à pergunta *Se tivesses um “grande poder” o que gostarias de mudar na tua escola?*, foram referidas várias sugestões como, “brincava mais no recreio” (A1), “poder ajudar todos os meninos” (A2), “acreditar que eu consigo fazer” (A3), “trazia o pai para a casa da escola” (A4), “não vinha para a escola” (A11), “o iogurte, eu gosto do iogurte de banana” (A15), “tinha a mãe, o pai e o mano na escola” (A18), “trazia o hulk” (A19), “punha mais sementes na horta” (A23). Em suma, as ideias referidas dizem respeito aos seus interesses do momento, tentando trazer para a escola algumas coisas que



gostam muito e que iria tornar as brincadeiras mais divertidas, como os pais. Contudo, 32% não apontaram nada que gostariam de mudar, afirmando que já estão contentes com o que têm.

2.4. Intervenção em 1.º Ciclo do Ensino Básico II – 4.º semestre

O último estágio do percurso para a obtenção do grau de mestre decorreu no 1.º CEB, numa instituição particular de solidariedade social (IPSS) sem fins lucrativos que se localiza no concelho do Porto, freguesia de Bonfim. Perto da instituição é possível encontrar inúmeros estabelecimentos comerciais, como por exemplo, cafés, farmácias, livrarias, minimercados, talhos, restaurantes entre muitos outros espaços que servem a comunidade diariamente. Para além disso, a rede de transportes do Porto beneficia a população das periferias que diariamente se deslocam até ao centro através dos transportes públicos, exemplo disso é o metro, o autocarro e as camionetas.

A instituição foi inicialmente criada apenas com a valência de ATL, sendo posteriormente expandida até à creche, jardim de infância e 1.º CEB. Foi no seguimento das obras de expansão que o ATL deixou de ser parte integrante desta instituição.

Deste modo, o estágio em 1.º CEB efetivou-se num dos centros cooperantes com a faculdade, numa turma de 4.º ano, constituída por 23 crianças, sendo que 12 são meninas e 11 são meninos, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. Neste sentido, um dos alunos apresentava uma perturbação de aprendizagem específica caracterizada pela dificuldade da leitura e dois com défice de atenção. Não obstante, devido ao acompanhamento realizado por parte da instituição até então, estas características específicas não implicavam uma adaptação significativa, sendo apenas necessário realizar a leitura de enunciado e referir uma tarefa de cada vez.

Para além disso, nas planificações não são evidentes ajustes, uma vez que, a docente titular não considerava necessário. Por este motivo, e devido aos diferentes ritmos de aprendizagem, a maioria das adaptações referidas são a proposta de tarefas complementares, tal como é evidenciado no apêndice VIII.

Por conseguinte, similarmente às últimas duas PES, a entrevista foi aplicada oralmente com recurso à gravação para que mais tarde pudesse ser transcrita. Deste modo, foi chamado cada aluno, à vez, e colocadas as questões presentes no guião. Quando

necessário, foram dados alguns exemplos e reformuladas as questões para que fosse possível compreenderem e responderem de forma clara.

2.4.1. Análise dos resultados obtidos na intervenção em 1.º Ciclo do Ensino Básico II

Por forma a iniciar a entrevista, colocou-se a pergunta *Gostas de estar na escola?* à qual 100% dos alunos responderam imediatamente que sim, tal como é possível observar no gráfico 13.

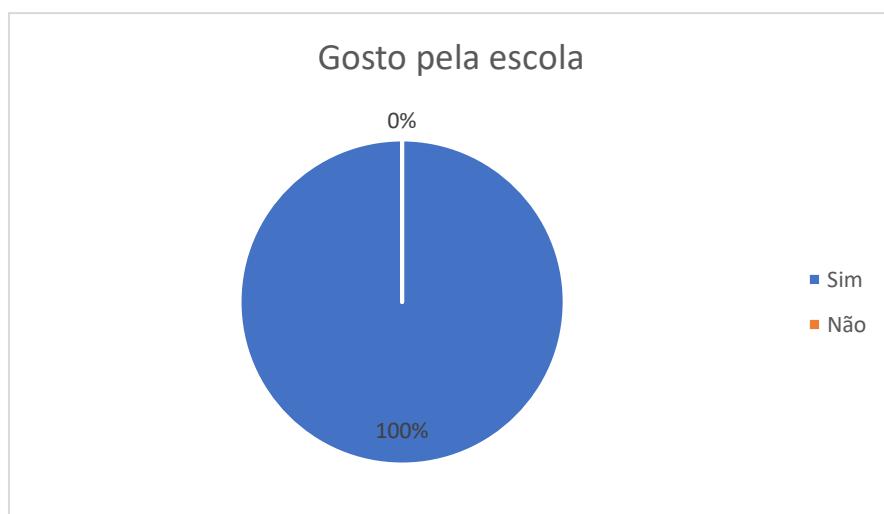


Gráfico 13 – Preferência pela escola

Neste seguimento, procuramos compreender o que é que a escola tem de positivo e de negativo. Para tal, colocou-se a pergunta *Do que mais gostas da escola?*, à qual responderam “de estudar” (A4), sendo que algumas crianças especificaram algumas áreas, como matemática e o atelier. Para além disso, sendo uma instituição em que o trabalho colaborativo prevalece, foi também referido pelo A2, “de fazermos projetos, em grupo, gosto de coisas em grupo”. Sob outro enfoque, 52% referiu os momentos de brincadeira e de recreio como aquilo que mais apreciam na escola.

Já no que diz respeito à pergunta *E do que menos gostas?*, alguns alunos referiram uma área em que apresentam mais dificuldades, exemplo disso é “não gosto de matemática” (A3), “de coisas mais difíceis, como leituras e isso. Para mim é mais difícil.” (A13), “aulas de música” (A20). Adicionalmente, foi também apresentado como



justificação pelo A2 “de acordar muito cedo” e pelo A21 “que os intervalos acabem. Acho que temos o tempo ideal, mas gostaria que fossem infinitos”.

Relativamente à pergunta *Que atividades gostas mais de fazer?*, é possível perceber que a maioria selecionou Educação Física. Não obstante, foram também referidas áreas curriculares e atividades proporcionadas pela instituição durante o horário letivo, como Joga + onde, tal como refere o A5 “fazemos muitos jogos como o mata, futebol” e “construir coisas na oficina” (A19). Para além disso, foi mencionado as atividades mais dinâmicas promovidas durante a prática educativa, “aqueelas atividades que depois temos pontos e que temos de adivinhar” (A15).



Gráfico 14 – Atividades preferidas

Posteriormente, questionou-se *Os amigos preocupam-se contigo? Como?*. Neste sentido, 86% respondeu que sim, esclarecendo que os amigos ajudam quando se aleijam, chamam alguém e perguntam se estão bem. Para além disso, foi também referido pelo A11 “quando eu tenho dificuldades em algumas matérias eles também se preocupam comigo, tentam ajudar-me”. Por outro lado, os 14% que responderam mais ao menos, justificaram a sua resposta referindo que “eles brincam comigo, mas às vezes são chatos” (A9) e “mais ou menos, porque às vezes os meus colegas não falam comigo. Mas se eu me aleijar vêm ter comigo” (A19).

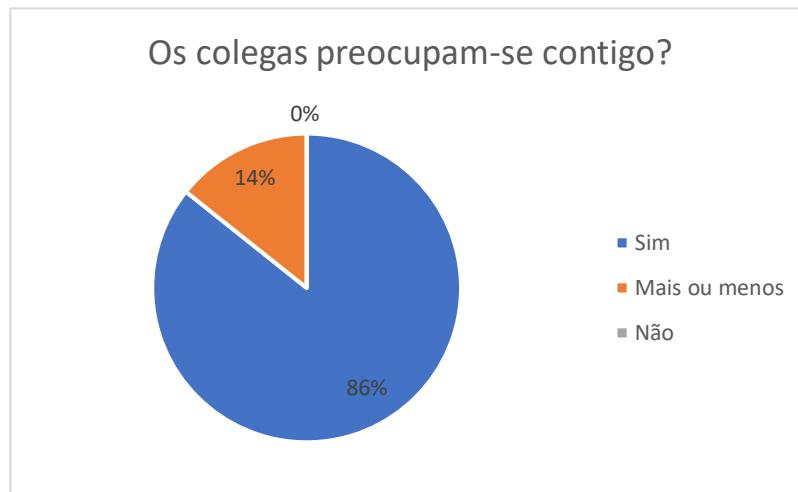


Gráfico 15 – Preocupação dos colegas

Sob outro enfoque, no que concerne à pergunta *Quando alguma coisa na escola te deixa triste ou preocupado, com quem gostarias de falar?*, as respostas que foram referidas mais vezes foi os amigos e as professoras, em especial a docente titular da turma, obtendo 37% cada uma. Para além disso, foi também respondido o pai e a mãe como figuras com quem gostam de falar quando estão triste. Contudo, houve alguns alunos que responderam que gostavam de falar com eles próprios, exemplo disso é o A6 “comigo mesmo” e “às vezes guardo só para mim e às vezes digo aos professores e aos meus pais porque não gosto de espalhar as coisas” (A11).

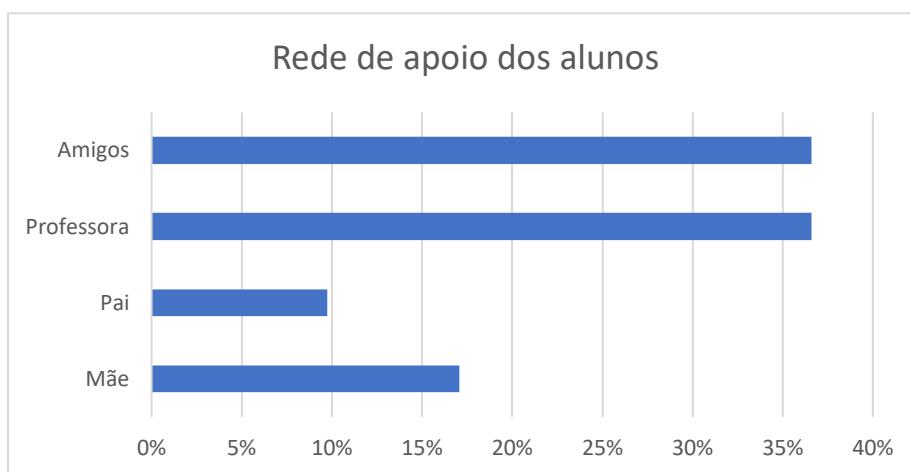


Gráfico 16 – Rede de apoio dos alunos

Já no que diz respeito ao entendimento da turma relativamente à prática da profissional de educação, as respostas foram muito semelhantes. Assim, a maioria da turma afirma “ajuda-nos a resolver, às vezes concorda com a ideia e aí a [professora] ajuda a que aconteça e quando não concorda passamos à frente para o próximo assunto”



(A10). Neste sentido, a A1 acrescentou um exemplo que aconteceu recentemente, “quando nós usávamos a folha de apresentações de produções todas as semanas, eu fiz os cálculos e aquilo dava muita folha e então sugeri plastificarmos a folha e só usar uma folha e limpar sempre”. Desta forma, a inclusão das ideias dos alunos na prática pode tornar-se até mesmo facilitadora para a docente.

Por último, no que se refere à pergunta *Se tivesses um “grande poder” o que gostarias de mudar na tua escola?*, foram sugeridas inúmeras ideias, nomeadamente “eu acho que o recreio do 4º, 3º e 2º ano é muito grande e o do 1.º ano não tem tanto. Para ser mais justo queria aumentar o recreio do 1.º ano” (A2), “um bocadinho mais tempo de brincadeira, mais 5 minutinhos de intervalo” (A3), “boa pergunta, mudava o cheiro da casa de banho e punha mais um andar até à faculdade para ficar sempre nesta escola” (A8), “as atitudes menos boas das pessoas que estão aqui na escola. De algumas crianças, de quando gozam com alguém” (A13), “partilhar a parte de trás da sala do 4º ano e acrescentar o 5º ano porque assim quem aqui andasse podia ficar mais um ano” (A18), entre muitas outras ideias. Neste sentido, conseguimos perceber que a maioria das sugestões estão relacionadas com a preocupação para com o outro e com o facto de ser o último ano que frequentam esta escola, demonstrando interesse em continuar.

2.5. Entrevistas às educadoras/professoras dos centros de estágio

Já no que diz respeito à aplicação do guião de entrevista destinado às quatro educadoras/professoras, a estagiária possibilitou que cada uma optasse pela forma que lhe fosse mais conveniente: responder por escrito ou oralmente. Neste sentido, apenas a última entrevista foi realizada de modo oral e, por esse motivo, gravada para que fosse possível transcrever. No decorrer desse momento a conversa potenciou novas questões que não constavam no guião previamente elaborado, o que resultou na concretização de uma entrevista semiestruturada, alinhada com a visão de Amado e Ferreira (2014). Assim, nos apêndices IX, X, XI e XII estão plasmadas as respostas obtidas em cada uma das entrevistas.

Por conseguinte, após uma leitura aprofundada das respostas obtidas, sentiu-se a necessidade de agrupá-las de acordo com categorias. Assim sendo, as categorias utilizadas para a análise foram: perfil profissional e formativos das participantes;



conceções sobre a educação inclusiva; práticas de planificação e adaptação curricular; estratégias de remoção de barreiras à aprendizagem e à participação; medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (universais, seletivas e adicionais); relações entre pares e ambiente social; e recomendações para a futura profissional. Deste modo, a categorização das respostas possibilitou a identificação de padrões comuns entre as participantes.

2.5.1. Análise dos resultados obtidos

No que concerne à primeira categoria, *o perfil profissional e formativo das participantes*, é possível compreender que as educadoras possuem uma licenciatura em Educação de Infância, enquanto ambas as docentes do 1.º Ciclo detêm a variante de Educação Visual e Tecnológica. Neste sentido, o tempo de experiência profissional varia entre os 14 e os 23 anos. Para além da formação inicial mencionada anteriormente, todas as profissionais de educação referem ter participado, em algum momento da sua carreira, em ações de formação específicas sobre inclusão. Estas formações abrangem tanto a educação inclusiva em geral como aspetos mais específicos, como a Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e o uso de tecnologias de apoio à aprendizagem. Desta forma, evidencia-se um compromisso com o desenvolvimento profissional e a atualização de práticas educativas.

Relativamente à categoria das *conceções sobre a educação inclusiva*, as participantes apresentam uma visão clara, defendendo-a como um direito de todas as crianças. Neste sentido, reforçam a importância da valorização da diversidade, da igualdade de oportunidades e a participação de todas as crianças. Assim, defendem a importância de criar ambientes educativos acolhedores, onde cada pessoa se sinta respeitada, promovendo uma escola inclusiva que permita a todos evoluir ao seu próprio ritmo.

Sob outro enfoque, em relação às *práticas de planificação e adaptação curricular* é visível a sensibilidade à diversidade e às necessidades das crianças, integrando esses aspetos na planificação das atividades. Segundo as profissionais, as práticas incluem a diferenciação pedagógica, com a utilização de materiais concretos, tarefas adaptadas e propostas mais lúdicas, motivadoras e significativas. Assim, ainda que, por vezes, seja necessário recorrer a outras estratégias, estas evidenciaram-se as mais usuais por todas as participantes. Diante esta lógica, a avaliação segue o mesmo registo, compreendendo



vários instrumentos (oral, observação, portefólios, testes ajustados) que permitem a personalização da avaliação consoante o desenvolvimento individual.

Neste seguimento, no que que tange às *estratégias de remoção de barreiras à aprendizagem e à participação*, são eleitas diversas técnicas que promovem o sucesso educativo. Assim, destaca-se a criação de ambientes estruturados e previsíveis, a utilização de linguagem positiva e motivadora, a flexibilidade na gestão do tempo e do espaço, bem como o uso de materiais acessíveis. A promoção de estratégias de autorregulação emocional, autonomia e de reflexão sobre os erros como parte da aprendizagem, são práticas constantes que se revelam fundamentais. Para além disso, foi ainda referido, por algumas das participantes, a importância da adaptação da comunicação e do auxílio dos exemplos próximos da realidade para a compreensão efetiva.

Por conseguinte, foram enumeradas várias *medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão* que já foram aplicadas pelas participantes. Desta forma, relativamente às medidas universais, foi mencionado a diferenciação pedagógica, a adaptação de tarefas e a acomodação curricular e a valorização das potencialidades individuais. Algumas referem a mobilização de medidas seletivas, como o apoio individualizado, planos de acompanhamento personalizado e uso de materiais específicos, nomeadamente, abafadores de som, cartões de comunicação e quadros visuais. Em casos mais complexos, mencionam também as medidas adicionais, envolvendo a articulação com docentes de educação especial, psicólogos, terapeutas da fala e outros técnicos especializados. Todavia, é salientado que estas medidas se revelam mais eficazes quando existe colaboração entre a escola, os técnicos e as famílias, sendo a formalização dos apoios muitas vezes condicionada pelo consentimento parental.

Já no que diz respeito às *relações entre pares e o ambiente social*, as educadoras e professoras reconhecem que, por vezes, algumas crianças podem sentir-se menos integradas, sobretudo aquelas que apresentam maiores dificuldades de comunicação ou comportamentos mais diferenciados. Contudo, garantem estar atentas a essas situações, intervindo instantaneamente. Neste sentido, através de livros e conversas orientadoras são promovidos momentos de diálogo com o grupo e incentivado o respeito pelas diferenças, por forma a trabalhar valores como a empatia, a aceitação e a cooperação. Para além disso, a maioria das participantes destaca a existência de um ambiente de grupo positivo, onde os alunos desenvolvem laços e aprendem a aceitar-se, mesmo com oscilações naturais nas interações.



Por último, relativamente à categoria das *recomendações para a futura profissional*, as educadoras e professoras referem conselhos claros e essenciais, mais especificamente, observar e ouvir atentamente cada criança, acreditar nas potencialidades de todos os alunos e pedir ajuda quando necessário. Assim, recomendam uma postura de resiliência e compromisso, destacando a necessidade de colaborar com os técnicos e com as famílias. Por conseguinte, a reflexão sobre a prática e a formação contínua, são também recomendações evidenciadas.



Considerações finais

Reconhecer a diversidade como uma mais-valia educativa constitui, hoje, um dos pilares fundamentais para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Esta perspetiva exige não apenas a presença física de todas as crianças nos espaços escolares, mas uma reestruturação profunda das práticas pedagógicas, dos ambientes de aprendizagem e da cultura escolar, no sentido de garantir a participação plena, o bem-estar e o sucesso de todos os alunos.

A presente investigação teve como objetivo compreender de que forma a Educação Inclusiva pode ser promovida nos contextos da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), explorando simultaneamente as estratégias adotadas pelos docentes e a percepção dos alunos face à inclusão. Esta abordagem permitiu uma análise integrada da prática educativa, articulando a teoria com os dados empíricos recolhidos ao longo das Práticas de Ensino Supervisionadas.

Através da triangulação de dados, nomeadamente da comparação entre as entrevistas feitas às docentes e às crianças/alunos, é possível estabelecer uma relação clara entre os resultados, tanto no contexto da Educação Pré-Escolar como do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

As educadoras e professoras destacam, de forma transversal, a importância da atenção plena ao outro, da diferenciação pedagógica, da planificação flexível e do uso de estratégias como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a tutoria entre pares. Estas estratégias visam remover barreiras à aprendizagem e garantir a participação de todos os alunos, independentemente das suas características ou necessidades educativas.

Por sua vez, nas entrevistas com as crianças e alunos, surgem evidências que corroboram estas práticas. No 1.º CEB, muitos alunos relataram sentir-se ouvidos e valorizados, embora uma parte significativa tenha manifestado dúvidas quanto à sua participação ser respeitada, o que indica a necessidade de reforçar a disponibilidade para os ouvir no quotidiano escolar. Na Educação Pré-Escolar, as crianças expressaram maioritariamente gosto pela escola e valorização dos momentos de brincadeira e interação com os pares, destacando também algumas situações de desconforto provocadas por atitudes dos colegas.



Esta convergência entre percepções e práticas revela que as estratégias inclusivas aplicadas pelas docentes têm impacto na experiência escolar dos alunos, embora ainda haja desafios, sobretudo na promoção de relações empáticas entre pares. Assim, o diálogo entre a perspetiva docente e discente reforça a importância de uma prática intencionalmente inclusiva, sustentada na escuta, adaptação e valorização da diversidade.

É também importante analisar os dados resultantes face aos objetivos delineados para esta investigação.

Neste sentido, relativamente ao primeiro objetivo, foi possível constatar que a promoção de uma Educação Inclusiva exige mais do que a presença de todas as crianças na escola. Requer uma transformação das práticas pedagógicas, assente numa cultura de escuta empática, respeito pela diversidade e compromisso com o desenvolvimento integral de cada aluno. A planificação diferenciada, o trabalho colaborativo entre docentes e técnicos especializados, emergem como elementos estruturantes para a concretização deste ideal inclusivo. Foi também possível reconhecer o potencial transformador da diversidade como motor de inovação pedagógica e enriquecimento do processo educativo.

No que se refere ao segundo objetivo, a investigação identificou diversas estratégias utilizadas por professores e educadores para promover ambientes inclusivos, entre as quais se destacam, além do DUA e da tutoria entre pares, a diferenciação pedagógica e a criação de materiais ajustados aos diferentes níveis de desenvolvimento. Estas práticas evidenciam uma intencionalidade pedagógica clara e o papel ativo do professor como mediador do processo educativo. Contudo, também foram identificadas limitações à sua plena implementação, nomeadamente a falta de tempo para planificar de forma eficaz, a escassez de formação especializada e a insuficiência de recursos humanos nas escolas.

Quanto ao terceiro objetivo, a análise das entrevistas com os alunos revelou percepções diversas sobre a inclusão. Embora muitos reconheçam atitudes de cuidado e escuta por parte dos professores, persistem sentimentos de exclusão ou de incompreensão nas interações entre pares. Esta dimensão destaca a importância de integrar sistematicamente a educação emocional e social na prática pedagógica, promovendo relações mais empáticas, respeitadoras e inclusivas.

Assim, o presente relatório de estágio permitiu aprofundar a compreensão da Educação Inclusiva enquanto princípio orientador das práticas educativas em EPE e no 1.º CEB. Através da articulação entre o enquadramento teórico e a investigação empírica desenvolvida no âmbito das Práticas de Ensino Supervisionadas, foi possível constatar



que a inclusão exige uma prática pedagógica intencional, diferenciada e centrada no aluno.

Os dados recolhidos através de entrevistas a alunos e educadores, bem como a análise das planificações realizadas, evidenciaram o papel central do professor como agente de mediação e transformação. No entanto, também ficaram claras as dificuldades ainda existentes na implementação de práticas inclusivas, nomeadamente a escassez de tempo para planificar de forma diferenciada, a insuficiente formação específica em medidas de intervenção ajustadas e a falta de recursos humanos especializados para apoiar o trabalho colaborativo.

Para além disso, a investigação trouxe à luz aspetos menos visíveis, mas igualmente relevantes, como a percepção dos alunos sobre a inclusão e as relações entre pares. As respostas evidenciaram a importância de reforçar a educação emocional e social como parte integrante do currículo, promovendo ambientes mais empáticos, respeitadores e justos. A participação efetiva das crianças/alunos ainda apresenta lacunas, como demonstrado pelas respostas menos positivas sobre serem ouvidos ou respeitados em algumas situações. Também surgem sinais de que é necessário promover melhores relações entre pares, para um ambiente mais solidário.

Com base nestas constatações, reafirma-se a importância de uma formação docente contínua, crítica e reflexiva. A formação inicial, apesar de ser um alicerce indispensável, revela-se insuficiente face à complexidade dos desafios que os profissionais enfrentam em contextos educativos cada vez mais heterogéneos. Urge, por isso, investir em programas formativos que proporcionem não só conhecimentos teóricos, mas também competências práticas para a construção de contextos educativos inclusivos e significativos.

Em suma, este relatório contribuiu para a consolidação de uma visão crítica e fundamentada sobre a Educação Inclusiva, evidenciando que, apesar dos desafios ainda presentes, é possível e necessário continuar a trabalhar na construção de escolas mais democráticas, acolhedoras e equitativas. Reforça-se, assim, o compromisso ético e pedagógico com uma escola que não exclui, mas que valoriza e potencia o desenvolvimento integral de todas as crianças.



Referências

- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. (2012). *Perfil de professores inclusivos*. Obtido em 2 de junho de 2025, de European Agency for Special Needs and Inclusive Education: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-PT.pdf
- Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M. (1997). *Caminhos Para as Escola Inclusivas*. Instituto de Inovação Educacional.
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2014). A Entrevista na Investigação em Educação. Em J. Amado, *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 207-233). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Baptista, J. A. (2010). Inclusão e desenvolvimento. A face oculta da exclusão escolar. Em *Gestão e Desenvolvimento* (pp. 123-140).
- Barreto, A., & Vieira, C. (2012). A criança diferente vista pelos seus pares: resultados de um estudo feito numa escola inclusiva portuguesa do 1º ciclo do ensino básico. Em L. V. Dornelles, & N. Fernandes, *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras* (pp. 523-543). Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.
- Batista , B., Rodrigues , D., Moreira, E., & Silva, F. (2021). Técnicas de Recolha de Dados em Investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista? Em P. Sá, A. P. Costa, & A. Moreira, *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados* (Vol. 2, pp. 13-36). Universidade de Aveiro Editora.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Boivin, M. (outubro de 2011). *Relações entre pares*. Obtido em 10 de junho de 2025, de Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância: <https://www.encyclopedia-crianca.com/pdf/complet/relacoes-entre-pares>



- Comité Português para a UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a UNICEF.
- Conselho Nacional de Educação. (26 de abril de 2018). *Diário da República, 2ª série - N°81. Parcer nº 7/2018*. Obtido de Diário da República: https://www.cnedu.pt/content/deliveracoes/pareceres/Parecer7_2018.pdf
- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (novembro de 2004). Quantitativo Versus Qualitativo: Questões Paradigmáticas na Pesquisa em Avaliação. *Actas do XVII Colóquio Admee-Europa*, pp. 436-448.
- Decreto-lei nº 54/2018. (s.d.). Diário da República, Série I (129).
- Despacho nº 6944-A/2018. (s.d.). Diário da República, Série II (138).
- Despacho nº 9180/2016. (s.d.). Diário da República, Série II (137).
- Duarte, P., & Moreira, A. I. (2019). A planificação como dimensão da ação docente: especificidades na formação de professores de história. Em C. Leite, P. Fernandes, A. Monteiro, C. Figueiredo, F. Sousa-Pereira, & M. Pinto, *Curriculum, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTE): II Seminário Internacional* (pp. 173-186). Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE) da Universidade do Porto (UPorto).
- Fernandes, H. S. (2002). *Educação Especial: Integração das Crianças e Adaptação das Estruturas de Educação*. Braga: APPA CDM Distrital de Braga.
- Filho, A. P., & Barbosa, J. C. (setembro/dezembro de 2019). O potencial de um estudo piloto na pesquisa qualitativa. *Revista Eletrônica de Educação*, 13, 1135-1155.
- Günther, H. (Agosto de 2006). Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, pp. 201-210.
- Junior, E. B., Oliveira, G. S., Santos, A. C., & Schnakenberg, G. F. (2021). Análise Documental como Percurso Metodológico na Pesquisa Qualitativa. *Cadernos da Fucamp*, 20, 36-51.
- Karagiannis, A., Stainback, S., & Stainback, W. (1999). Visão Geral Histórica da Inclusão. Em S. Stainback, & W. Stainback, *Inclusão: Um guia para educadores* (pp. 35-47). Porto Alegre: Artes Médicas Sul LTDA.
- Kukulska-Hulme, A., Charitonos, K., Bossu, C., & Coughlan, T. (julho de 2023). *Innovating Pedagogy 2023*. Obtido em 6 de junho de 2025, de ResearchGate:



- https://www.researchgate.net/publication/373256970_Innovating_Pedagogy_2023_Open_University_Innovation_Report_11
- Marques, A., Pereira, F., Crespo, A., Croca, F., Breia , G., & Micaelo, M. (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial - Indicadores-Chave para o Desenvolvimento das Escolas: Um Guia para Directores*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular e Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo. Obtido de Direção-Geral da Educação: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/guia_diretor_16_9_net.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Martins, G. d., Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L. M., . . . Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Obtido em 11 de janeiro de 2025, de Direção-Geral da Educação: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Mittler, P. (2003). *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed.
- Odom, S. L. (2002). *Alargando a roda: A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Porto Editora.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (10 de junho de 1994). *Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Obtido em 28 de janeiro de 2025, de [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). Desenvolvimento psicossocial na segunda infância. Em D. E. Papalia, & R. D. Feldman, *O mundo da criança* (12º edição ed., pp. 282-314).
- Pereira, F., Crespo, A., Tindade, A. R., Cosme, A., Croca , F., Breia, G., . . . Fernandes , R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Obtido em 23 de junho de 2025, de Direção-Geral da Educação (DGE): https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- Pinheiro, J. (20 de fevereiro de 2024). *A promoção da inclusão...* Obtido de Sindicato Independente de Professores e Educadores: <https://www.sipe.pt/artigos/a-promocao-da-inclusao>
- Portaria nº180/2019. (s.d.). Diário da República, Série I (111).



- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença: Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto Editora.
- Rose, R. (1998). O Currículo: Um veículo para a inclusão ou uma alavanca para a exclusão? Em C. Tilstone, L. Florian, & R. Rose, *Promover a Educação Inclusiva* (pp. 51-64). Horizontes Pedagógicos.
- Sanches, I. R. (1996). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Porto Editora.
- Sanches, I. R. (2011). *Em busca de indicadores de Educação Inclusiva - a "voz" dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer*. Edições Universitárias Lusófonas.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa , M. (2016). *Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Obtido em 16 de junho de 2023, de Direção-Geral da Educação Orientações:
https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Simões, A. F., Cabral, A. S., & Rico, A. S. (2023). *Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Obtido em 25 de junho de 2025, de Direção Regional da Educação:
<https://escola.apontenorte.com/app/files/escola/2024/07/Manual-de-Apoio-...-Pratica-da-Educação-Inclusiva.pdf>



Apêndices

Apêndice I – Entrevista do estudo piloto aplicada no 1.º semestre

Gostas de estar na escola?



Do que mais gostas?

Do que menos gostas?

Sentes que a professora se preocupa contigo?



E os colegas?





Sentes que consegues aprender através das atividades que a professora dinamiza?



Os materiais que tens na sala ajudam-te a aprender melhor?



Sentes que és ouvido e respeitado quando queres participar?



Sentes que a professora ouve os teus interesses e preferências?



Se tivesses um “grande poder” o que gostarias de mudar na tua escola?



Apêndice II – Guião da entrevista aplicado no 2º, 3º e 4º semestre

Guião da Entrevista Semiestruturada

1. Gostas de estar nesta escola?
2. Do que mais gostas da escola?
3. E do que menos gostas?
4. Que atividades gostas mais de fazer?
5. Os amigos preocupam-se contigo? Como?
6. Quando alguma coisa na escola te deixa triste ou preocupado, com quem gostarias de falar?
7. Quando partilhas uma ideia o que é que a educadora faz?
8. Se tivesses um “grande poder” o que gostarias de mudar na tua escola?



Apêndice III – Entrevista aos professores/ educadores

Guião da Entrevista Estruturada

No âmbito do desenvolvimento de um estudo integrado no relatório de investigação inserido no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, que tem como intuito *compreender como é que pode ser feita a promoção da educação inclusiva na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico e quais as estratégias a utilizar*, realizar-se-á uma pequena entrevista às professoras/educadoras cooperantes dos centros de estágio. Assim, é solicitada a sua colaboração, respondendo a uma | entrevista que muito contribuirá para o trabalho. Desde já agradece-se a ajuda e disponibilidade.

1. Quais são as suas habilitações profissionais?
2. Há quanto tempo exerce esta profissão?
3. Durante o seu percurso profissional realizou alguma formação sobre educação inclusiva? Se sim, qual?
4. Acha importante a formação contínua no domínio da Educação Especial e, consequentemente, na Educação Inclusiva?

5. O que é para si a educação inclusiva?
6. Quando planifica as suas aulas tem em conta a diversidade dos seus alunos?
7. Como realiza a adaptação curricular?
 - a. Ao nível da aprendizagem;
 - b. Ao nível da avaliação.
8. De que forma tenta remover, no dia-a-dia da sala de aula, as barreiras à aprendizagem das crianças?
9. Quais as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão que implementa?
10. Já mobilizou medidas que não tenham sido as universais? Quer falar disso?
11. Que apoios são mobilizados para crianças que apresentam maior dificuldade?
 - a. Ao nível dos recursos humanos;
 - b. Ao nível dos recursos materiais.
12. Por norma, as atividades são pensadas com base nos interesses e preferências das crianças?



13. Considera que há alguma criança que não se sinta incluída por parte dos colegas?
14. O que faz quando sente que alguma criança está a ser discriminada?
15. De que forma fomenta o respeito pelas diferenças dos outros?
16. Que conselhos daria a uma recém profissional sobre como promover a inclusão na educação pré-escolar e/ou no 1º ciclo do ensino básico?

Muito agradecida pela sua disponibilidade!

Apêndice IV – Recursos da aula nº2

Nome: _____ Data: ___/___/___

Palavras da família de mar

1. Faz a correspondência entre a figura e a letra e descobre as palavras.







r	t	e	s	o	i	m	a

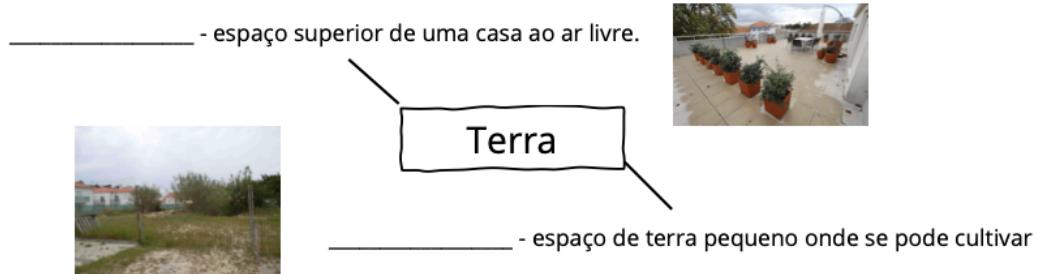


Nome: _____

Data: ___/___/___

Família de palavras

1. Completa o esquema com as palavras da mesma família.



2. Descobre o intruso em cada coluna e rodeia-o.

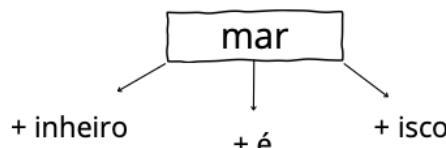
.....
sapatinho
sapateado
sapateiro
sandália
sapatilha
sapatinho

.....
casinha
casar
coser
casebre
casarão
caseiro

.....
folhagem
desfolhar
folhear
desfolhado
folhedo
flora

2.1. Indica a família de palavras a que pertence cada conjunto.

3. Junta as partes das palavras e descobre algumas palavras da família de mar.





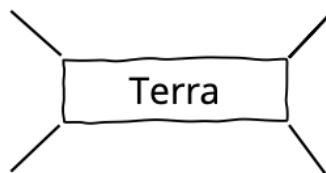
Nome: _____ Data: ___/___/___

Família de palavras

1. Completa o esquema com as palavras da mesma família.

_____ - espaço superior de uma casa ao ar livre.

_____ - espaço de terra pequeno onde se pode cultivar



_____ - uma grande parte de um país

_____ - tipo de animal que vive na terra

2. Descobre o intruso em cada coluna e rodeia-o.

sapatinho
sapateado
sapateiro
sandália
sapatilha
sapatinho

casinha
casar
coser
casebre
casarão
caseiro

folhagem
desfolhar
folhear
desfolhado
folhedo
flora

2.1. Indica a família de palavras a que pertence cada conjunto.

3. Constrói uma frase utilizando duas palavras da família de mar.



Apêndice V – Recursos da aula nº9

Utiliza o MAB para representar os seguintes números e desenha as peças utilizadas.

5		14	
---	--	----	--

10		19	
----	--	----	--

7		16	
---	--	----	--

20		15	
----	--	----	--

12		17	
----	--	----	--



Nome: _____ Data: ___/___/___

Os números até 20

1. Completa a sequência:

2 ---> 4 ---> ___ ---> ___ ---> 10 ---> ___ ---> ___ ---> ___ ---> ___ ---> 20

2. Completa como no exemplo:

$15 = 10 + 5 \rightarrow$ 1 dezena e 5 unidades

$12 = \underline{\hspace{2cm}} + \underline{\hspace{2cm}} \rightarrow$ _____

$8 = \underline{\hspace{2cm}} + \underline{\hspace{2cm}} \rightarrow$ _____

$20 = \underline{\hspace{2cm}} + \underline{\hspace{2cm}} \rightarrow$ _____

$19 = \underline{\hspace{2cm}} + \underline{\hspace{2cm}} \rightarrow$ _____

3. Escreve, em algarismos, os números de 1 a 20.

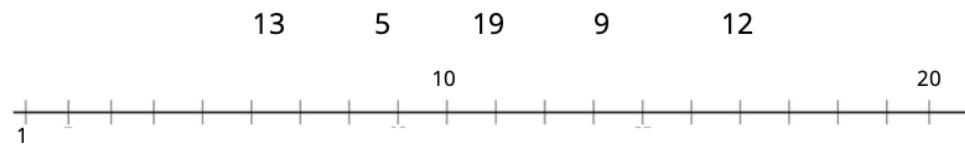
4. Coloca os números que se seguem por ordem crescente:

8 19 5 13 10 16 14 1 15 20

5. Escreve os números vizinhos que faltam.

___ 19 ___ ___ 13 ___ ___ 6 ___ ___ 9 ___

6. Representa na reta numérica os seguintes números:



Autoavaliação





Utiliza o MAB para representar os seguintes números e desenha as peças utilizadas.

137	<input type="text"/>	156	<input type="text"/>
-----	----------------------	-----	----------------------

140	<input type="text"/>	131	<input type="text"/>
-----	----------------------	-----	----------------------

154	<input type="text"/>	143	<input type="text"/>
-----	----------------------	-----	----------------------

135	<input type="text"/>	160	<input type="text"/>
-----	----------------------	-----	----------------------

149	<input type="text"/>	158	<input type="text"/>
-----	----------------------	-----	----------------------

Nome: _____ Data: ___/___/___

Os números até 160

1. Completa a sequência:

120 \rightarrow 125 \rightarrow \rightarrow \rightarrow 140 \rightarrow \rightarrow \rightarrow \rightarrow 160

2. Completa como no exemplo:

$$135 = 100 + 30 + 5 \rightarrow 1 \text{ centena, } 3 \text{ dezenas e } 5 \text{ unidades}$$

$$148 = \underline{\quad} + \underline{\quad} + \underline{\quad} \rightarrow \underline{\quad}$$

$$160 = \underline{\quad} + \underline{\quad} + \underline{\quad} \rightarrow \underline{\quad}$$

$$132 = \underline{\quad} + \underline{\quad} + \underline{\quad} \rightarrow \underline{\quad}$$

$$156 = \underline{\quad} + \underline{\quad} + \underline{\quad} \rightarrow$$

3. Escreve, em algarismos, os números de 130 até 160.

4. Coloca os números que se seguem por ordem crescente:

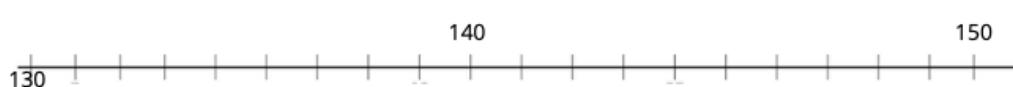
129 144 141 133 155 160 138 130 152 137 150 122

5. Escreve os números vizinhos que faltam.

120 137 146 159

6. Representa na reta numérica os seguintes números:

135 137 142 146 149

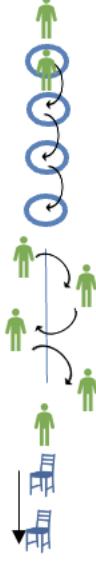


Autoavaliação





Apêndice VI – Adaptação da planificação da 1.º semana

	<p>Inicialmente, as crianças terão de saltar, com pés juntos, de arco em arco. Para isso, estarão dispostos 4 arcos e as crianças terão de saltar, como um canguru, de um arco para o seguinte, mantendo sempre os pés juntos.</p> <p>*As crianças do 2º grupo irão saltar apenas com um apoio.</p> <p>Posteriormente, estará disposta uma corda, na qual as crianças deverão saltar, de um lado para o outro. Assim, terão de saltar, como um coelho, até chegar ao final da corda.</p> <p>Por último, as crianças terão de passar por baixo das cadeiras. Para isso, irão rastejar como uma cobra.</p>		<p>Saltar com os pés juntos; Realizar saltos à “coelho” sem tocar na corda; Passar por baixo das cadeiras sem tocar; Conseguir rastejar com o corpo todo encostado ao chão</p>	<p>“Salta como um canguru”; “Dá impulso com os braços”; “Dobra as pernas”; “Mãos de um lado, pés do outro”; “Estica os braços”; “Não pisas a corda”; “Rasteja como um cobra”; “Corpo reto ao chão”</p>
--	---	--	--	--

Apêndice VII – Adaptação da planificação da 3º semana

Tempo	
10 minutos	<ul style="list-style-type: none">○ Distribuição dos colares das áreas.○ Enquanto brincam irei organizar a mesa da plástica para que possam acabar os trabalhos pendentes.○ Selecionar três crianças das mais velhas para pintarem as molduras e os chapéus da bruxa.○ Enquanto ficam a pintar, irei realizar a sessão de expressão motora com o grupo dos mais pequenos.○ Posteriormente os grupos trocam, ficando os mais novos a acabar as construções e os mais velhos a realizar a sessão de expressão motora.



	<p>Inicialmente, estarão dispostos 4 arcos e as crianças terão de saltar, como um canguru, de um arco para o seguinte, mantendo sempre os pés juntos.</p> <p>Posteriormente, estarão dispostos 3 cones que irão contornar.</p> <p>Por último, as crianças terão uma corda e irão andar em cima, tentando manter o equilíbrio.</p> <p>* A corda será maior para os mais velhos.</p>	<p>Saltar com os pés juntos;</p> <p>Contornar os cones;</p> <p>Equilibrarem-se em cima da corda;</p>	<p>“Dá impulso com os braços”;</p> <p>“Dobra as pernas”;</p> <p>“Começa no primeiro”;</p> <p>“Agora para o outro lado”;</p> <p>“Primeiro um pé e o outro à frente”;</p> <p>“Estica os braços”.</p>
Final 5'	<p>Para finalizar, as crianças irão formar um círculo e dar as mãos. Irei inserir-me na roda para realizar a explicação.</p> <p>Terão um arco e deverão passá-lo por todos sem largar as mãos.</p> <p>* Após a conclusão será acrescentado mais um arco, tendo que realizar o mesmo exercício, mas com dois arcos ao mesmo tempo.</p>	<p>Equilibrarem-se;</p> <p>Pensar que parte do corpo terá de passar primeiro;</p> <p>Trabalho em equipa.</p>	<p>“Têm que dar as mãos”;</p> <p>“Passa primeiro a cabeça”;</p> <p>“Ajudem os colegas”;</p> <p>“Levanta o braço para acabar de passar”.</p>

Apêndice VIII – Adaptação da planificação nº7

15 minutos	<p>Com o objetivo de consolidar, individualmente, as aprendizagens adquiridas, irão realizar alguns exercícios. Neste sentido, será proposto a realização das páginas 144 e 145 do manual. Caso algum aluno acabe mais cedo, poderá realizar o exercício 1, da página 79 do caderno de fichas.</p>	<p>Manual Caderno de fichas Lápis Borracha</p>
------------	--	--



Apêndice IX – Entrevista à docente do 1.º centro de estágio

Guião da Entrevista Estruturada

No âmbito do desenvolvimento de um estudo integrado no relatório de investigação inserido no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, que tem como intuito *compreender como é que pode ser feita a promoção da educação inclusiva na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico e quais as estratégias a utilizar*, realizar-se-á uma pequena entrevista às professoras/educadoras cooperantes dos centros de estágio. Assim, é solicitada a sua colaboração, respondendo a uma entrevista que muito contribuirá para o trabalho. Desde já agradece-se a ajuda e disponibilidade.

1. Quais são as suas habilitações profissionais?

Licenciatura em Professores do Ensino Básico, Variante Educação Visual e Tecnológica.

2. Há quanto tempo exerce esta profissão?

Cerca de 22 anos.

3. Durante o seu percurso profissional realizou alguma formação sobre educação inclusiva? Se sim, qual?

“Tecnologias de apoio no processo de ensino-aprendizagem inclusivo a alunos com necessidades educativas”

4. Acha importante a formação contínua no domínio da Educação Especial e, consequentemente, na Educação Inclusiva?

A formação contínua no domínio da Educação Especial é de extrema importância. A inclusão, entendida como educação inclusiva, apela ao desempenho de atividades e de tarefa que se revestem de alguma complexidade, sobretudo quando estamos em presença de alunos com necessidades educativas especiais complexas, daí a necessidade de nos mantermos informados e atualizados.



5. O que é para si a educação inclusiva?

A educação especial é uma modalidade de ensino que visa promover/auxiliar o desenvolvimento de alunos cuja aprendizagem não se concretiza ao ritmo que era desejável. Os alunos com fragilidades têm o direito de beneficiar dos recursos e de medidas que melhor se ajustam às suas necessidades e ao seu processo de aprendizagem.

6. Quando planifica as suas aulas tem em conta a diversidade dos seus alunos?

As atividades são planeadas e planificadas

7. Como realiza a adaptação curricular?

- Ao nível da aprendizagem;

Fazer tarefas adaptadas às necessidades dos alunos. Utilização de materiais concretos e recursos didáticos mais atrativos.

- Ao nível da avaliação.

Fazer testes escritos adaptados, utilizar várias diferentes e diversificadas formas para avaliar um aluno (por exemplo privilegiar a avaliação oral, testes mais curtos, de escolha múltipla...).

8. De que forma tenta remover, no dia-a-dia da sala de aula, as barreiras à aprendizagem das crianças?

Usar uma linguagem fortalecedora para ajudar os alunos a desenvolver uma atitude positiva em relação à aprendizagem. Incentivar os alunos anão desistir e explicar que errar faz parte do processo. Ajudar a aprimorar suas habilidades de autocorreção para que possam aprender a detetar seus erros e corrigi-los imediatamente.

Usar tarefas maia apelativas e atrativas e evitar as aulas expositivas.

9. Quais as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão que implementa?

Diferenciação pedagógica:

-Diversificar as atividades e fontes de informação.

-Proporcionar tarefas que permitam uma participação ativa, exploração e experimentação.

-Diferenciar o grau de dificuldade e complexidade das tarefas.



- Incentivar e apoiar oportunidades de interação e de interajuda entre pares.
- Recorrer a perguntas orientadoras da reflexão, mostrar evidências do progresso.
- Testar os conhecimentos anteriores dos alunos.
- Recuperar os conhecimentos úteis a aprendizagens que se vão seguir.
- Preparar os alunos para uma atividade, dando-lhes um ponto de partida.
- Apoiar os alunos de uma maneira próxima ao seu nível de competência.
- Adaptar as condições de realização de uma tarefa [instruções, quantidade de trabalho, tempo disponibilizado].
- Avaliar sempre que necessário para ajustar a tarefas às dificuldades/necessidades dos alunos.

Acomodações curriculares:

- Organizar o espaço de sala de aula diminuindo estímulos distrativos.
- Intervir com foco académico em pequeno grupo (apoio pedagógico) /coadjuvação.
- Dar instruções claras, uma de cada vez.
- Apresentar de forma faseada novos conceitos.
- Manter a proximidade ao aluno.
- Permitir que o aluno disponha de mais tempo na concretização das tarefas.
- Desenvolver métodos de estudo, criando rotinas de aprendizagem.
- Usar materiais de aprendizagem diversos.
- Realizar sessões de treino para os testes (aulas de revisão).
- Fazer revisões utilizando questões semelhantes às dos testes.
- Recorrer a técnicas diversas de avaliação: escolha múltipla, respostas curtas, preenchimento de espaços em branco, etc.
- Usar testes com questões curtas, com linguagem simples.

10. Já mobilizou medidas que não tenham sido as universais? Quer falar disso?

Sim, as medidas seletivas.

11. Que apoios são mobilizados para crianças que apresentam maior dificuldade?

a. Ao nível dos recursos humanos;

Apoio educativo (no caso da nossa escola, do Projeto Percursos de Inclusão).

b. Ao nível dos recursos materiais.



Atribuição de subsídio, onde lhe é disponibilizado material (de acordo com o seu escalão de SASE).

12. Por norma, as atividades são pensadas com base nos interesses e preferências das crianças?

É importante as crianças serem envolvidas no processo de aprendizagem. Escolhendo atividades com base nos seus interesses pessoais, potencia e facilita o ensino aprendizagem. Sempre que possível ajusto as atividades com base no interesse dos alunos, sobretudo daqueles que demonstram mais dificuldades de aprendizagem.

13. Considera que há alguma criança que não se sinta incluída por parte dos colegas?

Na minha turma não há alunos que se sintam excluídos, por parte dos colegas.

14. O que faz quando sente que alguma criança está a ser discriminada?

Quando me apercebo disso, atuo de imediato, chamo a atenção.

15. De que forma fomenta o respeito pelas diferenças dos outros?

Uma chave para fomentar o respeito pelas diferenças é a empatia, a capacidade de se colocar no lugar do outro. Mesmo que em algumas situações, essa atitude seja muito difícil, por conta das experiências vividas. Para se sentirem incluídas em seus no ambiente escolar, as crianças precisam de ter suas realidades respeitadas.

16. Que conselhos daria a uma recém profissional sobre como promover a inclusão na educação pré-escolar e/ou no 1º ciclo do ensino básico?

Olhar o aluno como um ser único e individual.

Muito agradecida pela sua disponibilidade!



Apêndice X – Entrevista à educadora do 2º centro de estágio

Guião da Entrevista Estruturada

No âmbito do desenvolvimento de um estudo integrado no relatório de investigação inserido no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, que tem como intuito *compreender como é que pode ser feita a promoção da educação inclusiva na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico e quais as estratégias a utilizar*, realizar-se-á uma pequena entrevista às professoras/educadoras cooperantes dos centros de estágio. Assim, é solicitada a sua colaboração, respondendo a uma entrevista que muito contribuirá para o trabalho. Desde já agradece-se a ajuda e disponibilidade.

1. Quais são as suas habilitações profissionais?
Licenciatura em Educação de Infância.
2. Há quanto tempo exerce esta profissão?
Exerço a profissão há 23 anos.
3. Durante o seu percurso profissional realizou alguma formação sobre educação inclusiva? Se sim, qual?
Sim, ao longo da minha carreira tenho procurado atualizar-me continuamente. Realizei formações sobre práticas inclusivas e as mais recentes centraram-se na compreensão e resposta às necessidades de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA).
4. Acha importante a formação contínua no domínio da Educação Especial e, consequentemente, na Educação Inclusiva?
Sem dúvida. A formação contínua é essencial para nos mantermos atualizados e preparados para responder às necessidades diversificadas das crianças. Permite-nos refletir sobre a nossa prática e adotar estratégias mais eficazes e inclusivas.
5. O que é para si a educação inclusiva?
A educação inclusiva é garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, num ambiente que respeite e valorize a diversidade, promovendo a participação de todos.
6. Quando planifica as suas aulas tem em conta a diversidade dos seus alunos?
Sim, tento adequar as atividades às necessidades e interesses de cada criança, criando oportunidades para todos participarem de forma significativa.



7. Como realiza a adaptação curricular?

- a. Ao nível da aprendizagem;

Ajusto recursos e estratégias de acordo com o perfil de cada criança. Por exemplo, utilizo materiais visuais, como a escrita do plano do dia, com crianças com PEA e crio tarefas mais práticas ou manipulativas para crianças com dificuldades de atenção.

- b. Ao nível da avaliação.

A avaliação é contínua e formativa, foco-me no progresso individual de cada criança. Para isso, utilizo registo descriptivos, portefólios e observações sistemáticas. Para complementar, as fotografias e vídeos evidenciam as conquistas de cada um.

8. De que forma tenta remover, no dia-a-dia da sala de aula, as barreiras à aprendizagem das crianças?

Crio um ambiente estruturado, com rotinas previsíveis e materiais acessíveis. Faço uso de comunicação visual e estratégias de autorregulação emocional. Promovo a entreajuda e o respeito mútuo no grupo.

9. Quais as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão que implementa?

Recurso ao apoio individualizado, utilização de materiais adaptados, colaboração com técnicos especializados e envolvimento das famílias no processo educativo.

10. Já mobilizou medidas que não tenham sido as universais? Quer falar disso?

Sim, já mobilizei medidas seletivas, como planos individuais de apoio pedagógico, e em alguns casos, medidas adicionais em articulação com técnicos de educação especial e terapeutas. Exemplo disso é a utilização de materiais que acalmam as crianças no momento do acolhimento, a inclusão dos abafadores de som, principalmente em ambientes com maior ruído.

11. Que apoios são mobilizados para crianças que apresentam maior dificuldade?

- a. Ao nível dos recursos humanos;

Articulação com docentes de educação especial, terapeutas da fala e psicólogos, quando necessário.

- b. Ao nível dos recursos materiais.

Utilização de materiais manipulativos, quadros visuais, cronogramas, jogos educativos adaptados e instrumentos de comunicação alternativa.

12. Por norma, as atividades são pensadas com base nos interesses e preferências das crianças?



Sim, tento sempre partir dos interesses das crianças. Isso aumenta o envolvimento, a motivação e o sucesso das aprendizagens. Como costumamos de usar Metodologia de Trabalho por Projeto já temos em considerar os seus interesses para que o projeto seja desenvolvido.

13. Considera que há alguma criança que não se sinta incluída por parte dos colegas?
Por vezes, pode acontecer, especialmente com crianças que têm dificuldades de comunicação ou comportamento. Mas é uma responsabilidade minha fomentar um ambiente onde todas se sintam aceites.
14. O que faz quando sente que alguma criança está a ser discriminada?
Intervenho de imediato, explicando ao grupo a importância do respeito pelas diferenças. Faço atividades que promovam a empatia e a cooperação.
15. De que forma fomenta o respeito pelas diferenças dos outros?
Através de histórias e conversas orientadas. Procuro também dar visibilidade às capacidades de cada criança, valorizando o que cada uma tem de único.
16. Que conselhos daria a uma recém profissional sobre como promover a inclusão na educação pré-escolar e/ou no 1º ciclo do ensino básico?
Diria que deve observar atentamente cada criança e ouvir com empatia. A colaboração com os colegas, técnicos e famílias é essencial. E, sobretudo, que nunca perca de vista que cada criança tem potencial e merece ser respeitada e valorizada.

Muito agradecida pela sua disponibilidade!



Apêndice XI – Entrevista à educadora do 3º centro de estágio

Guião da Entrevista Estruturada

No âmbito do desenvolvimento de um estudo integrado no relatório de investigação inserido no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, que tem como intuito *compreender como é que pode ser feita a promoção da educação inclusiva na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico e quais as estratégias a utilizar*, realizar-se-á uma pequena entrevista às professoras/educadoras cooperantes dos centros de estágio. Assim, é solicitada a sua colaboração, respondendo a uma entrevista que muito contribuirá para o trabalho. Desde já agradece-se a ajuda e disponibilidade.

1. Quais são as suas habilitações profissionais?

Sou licenciada em Educação de Infância.

2. Há quanto tempo exerce esta profissão?

Trabalho como educadora há cerca de 18 anos.

3. Durante o seu percurso profissional realizou alguma formação sobre educação inclusiva? Se sim, qual?

Sim, fui fazendo algumas formações ao longo dos anos, embora já não me lembre de todas ao certo. Recordo-me de ter feito uma ou duas ligadas à educação inclusiva e mais recentemente sobre autismo, uma vez que nos últimos anos tenho tido algumas crianças com PEA.

4. Acha importante a formação contínua no domínio da Educação Especial e, consequentemente, na Educação Inclusiva?

Sim, acho que é fundamental. O nosso trabalho exige que estejamos sempre a aprender, porque as crianças são todas diferentes e o que funciona com umas pode não resultar com outras. A formação ajuda-nos a perceber melhor como agir.

5. O que é para si a educação inclusiva?

Para mim, é garantir que todas as crianças tenham oportunidade de participar nas atividades e se sintam parte do grupo, independentemente das suas dificuldades ou necessidades. É criar um ambiente onde todos contam.

6. Quando planifica as suas aulas tem em conta a diversidade dos seus alunos?

Sim, tento sempre pensar nas diferentes características e necessidades das crianças.



7. Como realiza a adaptação curricular?

- a. Ao nível da aprendizagem;

Faço ajustes nas atividades e tento simplificar ou tornar as tarefas mais acessíveis, conforme o caso.

- b. Ao nível da avaliação.

Avalio mais pelo progresso de cada criança. Uso a observação, os trabalhos que fazem, e converso muito com elas.

8. De que forma tenta remover, no dia-a-dia da sala de aula, as barreiras à aprendizagem das crianças?

Dou muita atenção às necessidades de cada uma, adapto o espaço, os materiais e o tempo. Tento também manter um ambiente calmo e previsível, o que ajuda muito, sobretudo em crianças com mais dificuldade.

9. Quais as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão que implementa?

Uso estratégias diferentes, apoio individual quando é preciso, trabalho com materiais visuais e concretos, e tento sempre trabalhar em equipa com os técnicos e as famílias.

10. Já mobilizou medidas que não tenham sido as universais? Quer falar disso?

Por norma disponibilizo materiais sensoriais, procuro trabalhar as áreas que estão em desenvolvimento, também criei cartões com imagens para que uma das crianças conseguisse comunicar de forma eficaz, entre outras.

11. Que apoios são mobilizados para crianças que apresentam maior dificuldade?

- a. Ao nível dos recursos humanos;

Há articulação com educadoras de educação especial, terapeutas, psicólogos, consoante a situação. Estes recursos frequentam a instituição todas as semanas, por isso, sempre que necessário, tento pedir ajuda.

- b. Ao nível dos recursos materiais.

Recorro a jogos adaptados, quadros de rotinas, imagens, livros com pictogramas, entre outros.

12. Por norma, as atividades são pensadas com base nos interesses e preferências das crianças?

Sim, sempre que possível. Acho que quando partimos do que elas gostam, conseguimos um envolvimento muito maior.

13. Considera que há alguma criança que não se senta incluída por parte dos colegas?



Às vezes acaba por acontecer, principalmente com crianças mais tímidas ou com comportamentos diferentes. Mas tento estar atenta e converter a situação.

14. O que faz quando sente que alguma criança está a ser discriminada?

Converso com o grupo e reforço a importância do respeito e da entreajuda, independentemente das suas diferenças.

15. De que forma fomenta o respeito pelas diferenças dos outros?

Uso livros infantis que abordam a diferença, promovo a cooperação nas atividades.

16. Que conselhos daria a uma recém profissional sobre como promover a inclusão na educação pré-escolar e/ou no 1º ciclo do ensino básico?

Para estar sempre disponível para ouvir as crianças, observar bem e não ter medo de pedir ajuda.

Muito agradecida pela sua disponibilidade!



Apêndice XII – Entrevista à professora do 4º centro de estágio

Guião da Entrevista Semiestruturada

No âmbito do desenvolvimento de um estudo integrado no relatório de investigação inserido no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, que tem como intuito *compreender como é que pode ser feita a promoção da educação inclusiva na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico e quais as estratégias a utilizar*, realizar-se-á uma pequena entrevista às professoras/educadoras cooperantes dos centros de estágio. Assim, é solicitada a sua colaboração, respondendo a uma entrevista que muito contribuirá para o trabalho. Desde já agradece-se a ajuda e disponibilidade.

1. Quais são as suas habilitações profissionais?

A licenciatura, no meu caso os chamados antigos PES, professores do Ensino Básico, variante de educação visual tecnológica, portanto eu posso dar a dar aulas ao primeiro ciclo e ao segundo ciclo da variante da disciplina de EVT e depois tenho um mestrado em ciências da educação.

2. Há quanto tempo exerce esta profissão?

Quase 14 anos.

3. Durante o seu percurso profissional realizou alguma formação sobre educação inclusiva? Se sim, qual?

Muito sinceramente eu tenho ideia de que sim, fiz muitas formações, mas não te sei dizer qual...

Ao nível da educação inclusiva, por exemplo sobre o autismo, dislexia, estratégias de inclusão, não se recorda de nenhuma?

Não te sei dizer especificamente quais porque já foi há algum tempo, mas recentemente, no início deste ano letivo, fiz uma sobre autismo com a professora da vossa escola, a professora Ana Gomes. Gostei muito de ouvir.

4. Acha importante a formação contínua no domínio da Educação Especial e, consequentemente, na Educação Inclusiva?



Sem dúvida, eu acho que falar da profissão de docente, seja professor educador seja ao nível de ensino que for, é fundamental haver formação contínua a vários níveis não é, sobre várias temáticas e várias áreas incluindo a educação inclusiva.

5. O que é para si a educação inclusiva?

Para mim a educação inclusiva é uma escola não é, os professores, sejam os intervenientes que forem, porque eu acho que a escola não é só feita de professores/educadores, há muitos outros profissionais que são significativos, têm o seu papel também muito importante. Para mim uma escola inclusiva é uma escola que digamos assim, inclui todos sem os diferenciar naquilo que é essencial. O que eu quero dizer com isto, claro que temos de olhar para todos as crianças como acho que todas as pessoas como seres individuais não é, com as suas características, a sua forma de estar. Acho que a intencionalidade não é não alterar, nomeadamente falando de crianças dos alunos, quem eles são enquanto pessoas com as suas características. Portanto é o saber incluí-los, não no sentido de que os modificar, mas dar-lhes um ambiente a como é que hei de dizer, dar-lhes um ambiente que eles sintam acolhidas. De sentirem que são diferentes, no sentido da sua singularidade, da sua forma de estar e cada um tem os seus gostos, a sua maneira de estar que é respeitada, mas não se sentir diferente, mais no âmbito de não rotular sim ou a categorizar de uma forma por vezes até sem querer, até mesmo sem termos intencionalidade nenhuma. A diferença é boa e temos de aceitar. Portanto que ela exista, se fossemos todos iguais era acho que seria, como eles dizem, uma grande seca. Como diz Carolina Leite que foi uma professora que eu adorei conhecer com quem trabalhei que me ensinou muito ela tem muito esta expressão e tem livros até fala muito sobre isto, de escola para todos, eu acho que infelizmente o ensino português, apesar de todas as escolas estarem em contextos distintos, mesmo às vezes na mesma rua podemos estar a falar de contextos muito diferentes, acho que nenhuma escola, quer seja pública ou seja privada, efetivamente não é uma escola para todos porque todos nós sem querer, de uma forma inconsciente ou porque está muito ainda enraizado no sistema ainda não conseguimos alterar determinados aspectos. Sem querer acabamos por “excluir”. Se calhar, também esta escola para todos que a Carolina Leite fala, é uma utopia, ainda tendo em conta a realidade de Portugal. O incluir esta escola para todos também é apoiar e diferenciar porque eu sinto na minha experiência, muito os pais que sentem quando um professor diz o seu filho mostra dificuldades, eu gostava de aplicar esta ou aquela medida.



É explicado pelo menos aqui é tudo explicado não se faz nada nas costas de ninguém, muito menos das famílias. As coisas são explicadas, mas às vezes acha-se que estamos a rotular a criança de forma negativa, mas não é assim tentar ajudar.

6. Quando planifica as suas aulas tem em conta a diversidade dos seus alunos?

Tenho

7. Como realiza a adaptação curricular?

- a. Ao nível da aprendizagem;

Eu procuro sempre, quer seja a área que for desenvolver, as diferentes competências fazer de uma forma diversificada, porque acho que também se estivemos sempre no mesmo registo torna-se menos motivador para eles. Mas de forma diversificada, mas também com alguma ludicidade para tornar, dentro possível, a aprendizagem mais motivadora possível. Sobretudo quando eles são mais novos, primeiro e segundo ano, em que a capacidade de abstração deles ainda não tão desenvolvida, naturalmente, tem a ver com o desenvolvimento do cérebro, procuro sempre trabalhar os diferentes conceitos que desde o primeiro ano como tu sabes já tem 1º tendo em conta a idade deles já é complexo. Procuro usar ou materiais ou objetos ou falar de algum contexto que para eles é muito significativo que eu acho que isso faz toda a diferença. Por exemplo, na resolução de problemas, o facto de falar em cartas ou cromos elas gostam e envolvemos. Alguma coisa que vão ao encontro do gosto deles e que para eles é significativo, eu acho que são coisas muito simples e torna logo a aprender aprendizagem mais motivadora.

- b. Ao nível da avaliação.

Vou avaliando cada uma das atividades ou trabalho projetos, dependendo do que estivemos a fazer, da forma mais adequada, não só a eles, mas também ao tipo de trabalho que desenvolvemos.

8. De que forma tenta remover, no dia-a-dia da sala de aula, as barreiras à aprendizagem das crianças?

Primeiro, depende da barreira, está depende se essa barreira estiver relacionada com algum tipo de pré-conceito, que eles naturalmente à medida que vão crescendo vão muitas vezes, erradamente, criando na própria cabeça. Procurando conversar com eles, explicando, motivando, dando exemplos, às vezes até dou muito a mim como exemplo



porque eles nestas idades têm muita tendência em idolatrar, digamos assim, o professor. Parece que o professor é um ser perfeito e eu gosto muito de desconstruir essa ideia acho que é sempre um bom ponto de partida eles perceberem que muitas vezes temos dificuldades. É natural, às vezes não percebemos e precisarmos de ajuda, é natural que às vezes há pequenas coisas que não consigamos fazer algo à primeira ou sozinhos precisamos de apoio eu gosto muito de construir e também me enganar. Depende também do grau de preconceito vamos assim dizer que eles têm. Já me aconteceu, não com esta turma, ser algo que é preciso aqui depois envolver as famílias e às vezes outro tipo de especialistas. Na educação também se fala cada vez mais ainda bem equipas multidisciplinares, envolver aqui outras pessoas que têm as ferramentas necessárias para ajudar a desconstruir isso.

9. Quais as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão que implementa?

São medidas universais maior parte delas. Essas medidas são aplicadas e formalizadas. Outra coisa que eu acho que é importante, muitas vezes as famílias não querem e eu respeito, porque não se pode formalizar medidas, e tu sabes isso certamente, sem também o aval do sim da família ou seja, do encarregado de educação, quem legalmente pelo menos é responsável por aquela criança. Claro que depois isso é visto caso a caso, somos todos diferentes, cada situação é diferente, mas eu acho e muitas vezes as famílias e não só, mas sobretudo, eu acho pelo menos a minha experiência o que me diz é que as famílias vêm como algo negativo haver um papel, um documento que diga quais são as medidas. Eu percebo que se calhar não é o cenário ideal, queremos que aquele aluno trabalhasse normalmente, não precisasse de nenhum tipo de apoio, mas a verdade é que é importante. E depois é assim, em todo o lado há regras, em todo lado há burocracia, podemos aqui discutir o nível de burocracia. A verdade é que se formos a ver a maior parte das escolas só apoia determinado aluno quando está formalizada. Por isso, quando eu acho importante eu gosto de formalizar para que para pelo menos sinta que faço e que garanto ao máximo, mesmo saindo da minha alçada, se me permite a expressão, a probabilidade de eles continuarem a ter aquele apoio porque ainda é preciso. Porque, infelizmente, nas escolas, se está no papel então ok vamos fazer o que está no papel e às vezes isto depois pode ser um grande retrocesso para os alunos percebes. Quem paga, se me permite a expressão popular, quem paga as favas são os alunos, não são as famílias nem os professores.



10. Já mobilizou medidas que não tenham sido as universais? Quer falar disso?

Seletivas em alguns casos, claro.

Consegue dar alguns exemplos?

Se eu fosse por na balança, são menos os casos, ao longo destes quase 14 anos, a maioria são as tais universais a maior parte delas pelas razões que expliquei, mas também já as seletivas. A leitura de textos, normalmente, como eu te digo, no caso da minha experiência nesse caso, vamos assim por dizer entre aspas, mais graves ou precisam de mais apoio, no meu caso tem sido a cada vez mais e foi uma coisa que que se falou muito na formação que fiz sobre o autismo, estamos a falar de coisas diferentes, estamos a falar aqui da dislexia, mas que cada vez mais há um aumento de crianças, nomeadamente com autismo. No meu caso a dislexia seria foi o que o tipo de condição com que eu mais deparei com os meus alunos. A leitura, sempre esse apoio porque eu noto que eu tinha um aluno que ele era brilhante, mas era disléxico, ele só precisava da leitura, bastava isso. Claro que também foi feito, e normalmente com esses alunos é sempre feito um trabalho de reforço. Um trabalho mesmo cirúrgico que isso é muito outra estratégia, seja na dislexia ou outro tipo de dificuldades de trabalho, não é o trabalhar por trabalhar, desculpando a expressão, sou muito expressões, para encher chouriços. A intencionalidade é perceber o aluno, tem dificuldades nisto então eu vou preparar um trabalho cirúrgico, porque é pensado naquela dificuldade para ultrapassar, porque eu também não vou pôr os alunos a trabalhar só porque sim, não vale a pena sobretudo esses alunos enquanto os alunos que não têm grandes dificuldades. Acho que é importante esse trabalho de reforço na maior parte dos casos, mas lá está, um trabalho cirúrgico vai ali ao encontro com as dificuldades. Sim, a leitura também, depois esse trabalho que é feito a par vai ajudá-los a criar aqui estratégias para que a leitura seja muitas vezes cada vez menos necessária para depois ou para passarem, pois há muitas medidas que eu aplico com muitos alunos que sejam a sua maior dificuldade tem a ver tinha a ver com a dislexia. Às vezes colo junto ao chamado, como diz no decreto, o aluno modelo, não é que vai ajudar que vai apoiar também porque eu acho que o professor não tem que ser o único a fonte de ajuda vamos assim dizer. O facto de teres trabalhos deles nas paredes não é só para os motivar porque eles gostam, olham e pensam eu fiz isto e está a ser exposto, está a ser valorizado. Quando precisam de olhar, porque às vezes basta uma imagem basta uma palavra que os ajuda a recordar-se. Reforçar determinadas indicações, ou dar uma de cada vez, por exemplo não todas muitas seguidas, do género falo para a turma toda para fazer isto depois aquilo depois e depois vou junto do aluno e digo vais fazer isto, e faz,



agora vais fazer aquilo. Escrever muito no quadro, eu também faço muito isso porque os ajuda a orientar todos ele quer estejam ligados à educação inclusiva ou não a todos ajuda. Já tive alunos em que tinha imagens na mesa que para ele eram significativas, ajudavam a lembrar de determinada questão, não com este grupo, mas já tive.

11. Que apoios são mobilizados para crianças que apresentam maior dificuldade?

- a. Ao nível dos recursos humanos;

Temos sempre aqui o colega da educação inclusiva não é, que este trabalho todo que aqui fui falando é sempre feito em parceria com a com a colega. Há sempre um trabalho muito próximo não só entre nós as duas, mas também obviamente com a criança e com a família. Normalmente, quando a colega entra no processo, é feita uma reunião com a família pronto, porque lá está, tudo é feito antes com o conhecimento e se necessário aval da família.

- b. Ao nível dos recursos materiais.

Recursos físicos, mais motivadores, que depois, obviamente, dependendo de cada dificuldade e cada necessidade de cada criança às vezes são construídos. Às vezes basta um alfabeto ilustrado, por exemplo as imagens. No caso do aluno com dislexia, uma vez em conversa com a mãe percebi que em casa havia alguma dificuldade de estudo porque lá está, em casa ele não tinha o apoio visual que tinha na sala, que tinha na escola, e que para ele era fundamental. Peguei numa série de recursos da escola e emprestei para ela usar em casa com a família percebes. Na sala, eu acho que o facto também de todos os materiais, alguns que estão fechados no armário porque às vezes eles têm tudo e querem ir lá buscar e usar só por usar e acho que também é importante alguma cautela nesse sentido. Porque de resto, como reparaste, todos os materiais estão ao acesso deles, a qualquer momento precisam e podem pegar. Isto é explicado no início depois é uma coisa que eles se habituam muito porque é algo que todas nós fazemos e nós aqui normalmente acompanhamos o grupo do primeiro ao quarto ano e já vai fazendo parte da própria dinâmica.

12. Por norma, as atividades são pensadas com base nos interesses e preferências das crianças?



Sim, como eu te disse, o usar os cromos, ter as cartas, as camisolas e às vezes em problemas facilita. Jogo de estratégia, o material que é usado eu percebo que eles até se gostaram desse material ou até eles dizem olha podemos fazer mais vezes, procuro ir usando para tentar motivar. Também percebo que trabalhar algumas coisas não é muito interessante.

13. Considera que há alguma criança que não se sinta incluída por parte dos colegas?

Acho que não. Acho que eles têm fases, naturalmente na sua idade e passam muito depressa do, é o meu melhor amigo e estou sempre agarrada a ele, para estarmos chateados e nunca mais nos falamos. Esta oscilação existe, e é constante, mas acho que eles gostam de efetivamente dos outros e sentem-se bem acho que até foi visível no testemunho que eles deram.

14. O que faz quando sente que alguma criança está a ser discriminada?

Falo com eles, não tolero, há coisas que eu não consigo, mas tem a ver comigo enquanto pessoa. Há certas atitudes, vindas de quem vier que eu não permito. Tento falar muito com eles porque acho que acho que isso às vezes é sem intenção. Acho que às vezes isso é um bocadinho esquecido, eu acho que passamos de uma escola de há muitos anos em que o que interessa é a tabuada para fazer contas, ler e escrever, muito académica, e atenção isso continua a ser importante, que eu saiba ler, escrever com correção, calcular, etc... Isso não deixa de ser importante claro, mas fomos melhorando um pouco e alterando essa forma de ver a escola e a forma que o mundo vai mudando, as gerações mudam. Acho que o Ministério tem procurado e tu estudaste certamente todos os documentos que foram orientando o ensino nas últimas décadas, e houve uma profunda alteração a esse nível a maior parte das áreas digamos assim, o que é bom.

15. De que forma fomenta o respeito pelas diferenças dos outros?

Em atitudes, respeitando. Acho que acima de tudo é respeitando. Claro que somos todos humanos e às vezes todos cometemos erros e dizemos coisas, por vezes, só depois de dizer que não devia ter dito. Ainda há pouco, estávamos ali a ver o filme e até disse com palavras de carinho e na brincadeira, suas princesas das Astúrias levantem-se, e a A. veio ao meu lado dizer ainda bem que eu me levantei antes de me chamares princesa, porque ela não gosta. Eu disse, olha nem me lembrei, desculpa.



Não tem problema pedir desculpa percebes e acho que eles também aprendem muito pelo exemplo, para pedirem desculpa quando fazem alguma coisa e falando com eles e percebendo se às vezes temos determinadas atitudes que não são as mais corretas e às vezes há muitas atitudes que eles têm nem se apercebem que têm. Se fossemos todos um bocadinho mais tolerantes em certas questões, menos preconceituosos acho que não tínhamos o mundo da maneira que está, muito instável e perigoso.

16. Que conselhos daria a uma recém profissional sobre como promover a inclusão na educação pré-escolar e/ou no 1º ciclo do ensino básico?

É um pouco aquilo que já te foi falando. É procurar obviamente conhecer a sua realidade os seus alunos aplicar as medidas no sentido de as estratégias para os ajudar se necessário, formalizá-las e nunca desistir. Eu acho que nós temos que, na educação, ser residente a todos os níveis e muito bem quando estamos a falar de questões associadas à educação inclusiva, porque acho que inconscientemente e por muitas ideias enraizadas há muitas décadas na nossa sociedade, acho que as famílias vêm esta esta ajuda que temos falado aqui, um bocadinho ainda como algo negativo, e eu pelo menos luto sempre por eles. Se eu acho que determinada atitude minha ou estratégia os vai ajudar e que é bom para eles, eu luto até ao fim. Já tive casos em famílias que não permitiram. Claro depois há momentos que eu tento, tento, tento e às vezes não consigo, porque se eu preciso do aval daquele lado, se eu não tiver, eu não posso. Mas não deixo de apoiar o aluno em aula. E acho que temos de ter esta dose de resiliência, porque acho que este contexto também somos travados às vezes nas escolas, por alguns profissionais acima de nós, que nos tentam travar. Claro que às vezes ficamos de mãos e pés atados. Há situações em que isso acontece, mas é tentar sempre, mas até o último recurso.

Muito agradecida pela sua disponibilidade!